

**Incidencia del desarrollo de la Cátedra de la Paz en la convivencia escolar de los
estudiantes del nivel de aceleración del aprendizaje en el programa VAE de la Institución
Educativa Próspero Pinzón en la clase de Educación Física.**

Jimmy Alexander Gutiérrez Rodríguez

Derliz Elena Orozco Quina

Luz Adriana Forero Zamora

Universidad Santo Tomás
División de ciencias sociales y de la educación
Facultad de Educación
Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa
Bogotá

Mayo 2026



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
BOGOTÁ

**Incidencia del desarrollo de la Cátedra de la Paz en la convivencia escolar de los
estudiantes del nivel de aceleración del aprendizaje en el programa VAE de la Institución
Educativa Próspero Pinzón en la clase de Educación Física.**

Jimmy Alexander Gutiérrez Rodríguez

Derliz Elena Orozco Quina

Luz Adriana Forero Zamora

Ases. Samuel Felipe Hernández Caro

Universidad Santo Tomás

División de ciencias sociales y de la educación

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Bogotá

Mayo 2026

VIGILADA MINEDUCACIÓN - SNIES 1704

Resumen



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ

La presente investigación desarrollada en el Colegio Próspero Pinzón de la ciudad de Bogotá analiza el desarrollo de la incidencia de la Cátedra de la Paz en la convivencia escolar de los estudiantes del programa VAE (Volver a la Escuela) en el área de Educación Física, especialmente en escenarios donde la interacción corporal favorece las tensiones en conflictos, pero que permite procesos de mediación y construcción colectiva. Metodológicamente, la investigación se realiza desde el paradigma sociocrítico, con el enfoque cualitativo y diseño de investigación-acción, que permite comprender e intervenir las dinámicas de los estudiantes, brindando una mirada interpretativa, profunda y contextualizada sobre la incidencia de la Cátedra de la Paz en la convivencia escolar. Para la recolección de la información se emplearon las técnicas de observación, diarios de campo y grupo focal, las cuales permitieron identificar aquellas percepciones, experiencias y relaciones de los estudiantes en su contexto escolar.

La investigación logró evidenciar la incidencia de la Cátedra de la paz en la convivencia de los estudiantes y, por tanto, representa una estrategia pedagógica de alto impacto para los contextos de aceleración del aprendizaje, logrando que el área trascienda la dimensión motriz para consolidarse como un eje de resocialización activa y tejido social escolar.

Palabras clave: Aceleración del aprendizaje, cátedra de la paz, convivencia escolar

Abstract

This study, conducted at Próspero Pinzón School in Bogotá, analyzes the impact of the Peace Program on school interactions among students in the VAE (Back to School) program during physical education classes, particularly in situations where physical interaction can exacerbate tensions in conflicts but also facilitates mediation and collective problem-solving. Methodologically, the research is grounded in the sociocritical paradigm, employing a qualitative approach and an action-research design, which allows for an understanding of and intervention in student dynamics, providing an interpretive, in-depth, and contextualized perspective on the impact of the Peace Course on school coexistence. To collect data, the researchers employed observation, field notes, and focus groups, which enabled them to identify students' perceptions, experiences, and relationships within their school context.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

The research succeeded in demonstrating the impact of the Peace Course on student coexistence and, therefore, represents a high-impact pedagogical strategy for contexts of accelerated learning, enabling the subject to transcend the motor dimension and establish itself as a pillar of active resocialization and the school's social fabric.

Keywords: Accelerated Learning, Peace Education, School Coexistence¹

¹ **Jimmy Alexander Gutiérrez Rodríguez**, Universidad Santo Tomás, Colombia. Docente, Estudiante de Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa. CVLAC Correo: Jimmy.rodriguezgut@usantotomas.edu.co
Derliz Elena Orozco Quina, Universidad Santo Tomás, Colombia. Docente, Estudiante de Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa. CVLAC Correo: derliz.quinaoro@usantotomas.edu.co
Luz Adriana Forero Zamora, Universidad Santo Tomás, Colombia. Docente, Estudiante de Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa. CVLAC Correo: luz.forero@usantotomas.edu.co

Índice

Resumen.....	3
Palabras clave: Aceleración del aprendizaje, cátedra de la paz, convivencia escolar	3
Abstract.....	3
Keywords: Accelerated Learning, Peace Education, School Coexistence	4
Introducción	8
Capítulo 1. Planteamiento del Problema y Marco Teórico	11
1.1 Planteamiento del Problema	11
<i>Objetivo General</i>	13
<i>Objetivos específicos</i>	13
1.3 Justificación	14
1.4 Marco teórico	16
1.4.1 <i>Antecedentes de la Investigación</i>	17
1.4.2. <i>Categorías conceptuales</i>	25
Capítulo 2. Diseño Metodológico	28
2.1 Enfoque metodológico	30
Para Colmenares y Piñero	31
2.2 Contexto y participantes	32
2.3 Instrumentos de recolección de datos	33
Observación:	33
Diario de campo:.....	33
Grupo focal:	34
2.4 Plan de acción	35
1. <i>Fase de planificación y diseño metodológico</i>	35
2. <i>Fase de acercamiento al contexto y caracterización de la población</i>	36
3. <i>Fase de recolección de información</i>	36
5. <i>Fase de interpretación y elaboración de conclusiones</i>	37



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

6. Fase de socialización y retroalimentación	37
Indicadores de Seguimiento y Evaluación	
Capítulo 3. Implementación y Reflexión	39
3.1 Desarrollo del Plan de Acción	39
<i>Fase Inicial: Fundamentación y el Surgimiento de las Tensiones (Sesiones 1 a 3)</i>	40
<i>Fase Intermedia: Transición hacia la Autorregulación y la Cooperación (Sesiones 4 a 6)</i>	41
<i>Fase de Consolidación: Autonomía, Paz Positiva y Evaluación (Sesiones 7 a 9)</i>	42
3.2 Observaciones y ajustes	43
3.2.1 <i>Cartografía de las Dificultades Emergentes: Entre la Tensión y la Exclusión</i>	43
3.2.2 <i>Mediación y Estrategias de Ajuste: Pedagogía de la Armonía</i>	45
3.3 Análisis de datos	46
<i>Aceleración del aprendizaje como contexto pedagógico de la investigación</i>	48
<i>Cátedra de Paz como estrategia pedagógica para la transformación de las relaciones</i>	48
<i>Convivencia escolar y transformación de las dinámicas de interacción</i>	49
<i>Violencia de Género y Simbólica:</i>	49
<i>Justicia Restaurativa:</i>	49
Capítulo 4. Resultados y Discusión	50
4.1 Resultados	50
<i>De la confrontación al dialogo</i>	50
<i>El Juego Cooperativo</i>	51
<i>Transformación de imaginarios y compromiso ambiental</i>	51
<i>Impacto Institucional</i>	52
4.2 Análisis e interpretación	52
<i>Aceleración del aprendizaje como contexto pedagógico de la investigación</i>	53
<i>Cátedra de paz como estrategia pedagógica para la transformación de las relaciones</i>	54
<i>Convivencia escolar y transformación de las dinámicas de interacción</i>	55
<i>El Programa VAE como Escenario de Potencialidades y Resiliencia</i>	56
<i>De la Paz Negativa a la Paz Positiva: Una Praxis en el patio</i>	57
<i>El Desarrollo Moral y la Autonomía: El Imperativo Categórico en el Aula</i>	57
<i>La Escuela como Espacio Socio-Cultural de Encuentro (Vygotsky y Chaux)</i>	58
<i>Reflexión sobre Tensiones, Aprendizajes y Contradicciones</i>	58
<i>La Pedagogía Crítica como Respuesta a la Extraedad y la Exclusión</i>	59
Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones	60
5.1 Síntesis de Hallazgos	60



5.1.1 De la confrontación a la cultura del diálogo.....	61
5.1.2 El laboratorio de alteridad y la deconstrucción de imaginarios.....	62
5.1.3 La reparación del tejido social en el programa volver a la escuela VAE	62
5.2 Propuestas de Mejora	62
<i>Institucionalización del Modelo de Educación Física para la Paz</i>	<i>63</i>
5.4 Líneas Futuras de Investigación	64
Referentes bibliográficos	65
Anexos	74

Introducción

Los entornos educativos se caracterizan por ser espacios donde los seres humanos se relacionan y comunican entre sí. Esta interacción genera vínculos entre los estudiantes y demás miembros de la comunidad que permiten la adquisición y desarrollo de valores humanos y sociales que trascienden los espacios escolares, permeando e influyendo en los ámbitos familiar, comunitario y cultural. En este sentido, la interrelación humana es parte fundamental en el desarrollo integral de los educandos, pues es en la convivencia donde se pone a prueba la capacidad de vivir con el otro en la diferencia.

Para que el desarrollo integral de los educandos sea posible, es fundamental que los entornos educativos se caractericen por ser espacios armoniosos de respeto, solidaridad y paz. Todos estos elementos unificados se reflejan y repercuten en la convivencia escolar. Esta acción de convivir sanamente representa un desafío de gran relevancia en el proceso formativo de los estudiantes debido a la diversidad social, cultural, religiosa y política que componen estos espacios de enseñanza y aprendizaje, especialmente en contextos donde la violencia y la exclusión son prevalentes. La gestión adecuada de la convivencia escolar permite aceptar y reconocer la diversidad, enriqueciendo las interacciones sanas entre los estudiantes, reduciendo acciones violentas que afectan negativamente a la comunidad.

El Colegio Próspero Pinzón está ubicado en la ciudad de Bogotá, específicamente en la localidad de Kennedy. Esta zona se caracteriza por presentar problemáticas complejas como el consumo de sustancias psicoactivas, riñas callejeras y contaminación ambiental debido a la cercanía de la institución con la central de abastos. Estos factores externos permean las fronteras del colegio, afectando de forma negativa la convivencia escolar y el bienestar general, especialmente en poblaciones con trayectorias educativas diversas. En este contexto, surge el programa "Volver a la Escuela" (VAE), diseñado para la atención de estudiantes en modelos de aceleración del aprendizaje, quienes a menudo han enfrentado situaciones de exclusión o vulnerabilidad que impactan sus dinámicas de relación.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

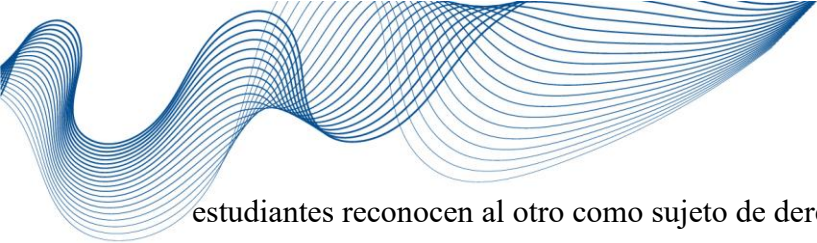
Por ello, el programa VAE, responde al derecho a la educación, permitiendo que aquellos estudiantes en extraedad o en vulnerabilidad que no han podido acceder a este derecho fundamental, puedan por medio del programa cumplir con sus deseos de formarse y así, responder a los desafíos de la sociedad. Entonces la pertinencia del programa VAE trasciende no solo a responder al derecho fundamental de la educación, sino a hacer partícipe a la comunidad educativa de su responsabilidad en la formación de niños y jóvenes evitando que las situaciones de violencia y vulnerabilidad los aleje de la educación.

Esta investigación se inscribe en la línea de profundización de Derechos Humanos, Paz y Ciudadanía. Dicha línea propone que la educación no debe limitarse a la transferencia de conocimientos técnicos, sino que debe formar sujetos capaces de reconocer su propia dignidad y la de los demás. Al integrar esta perspectiva, se busca que la Cátedra de la Paz deje de ser un contenido informativo para convertirse en una herramienta de empoderamiento ciudadano. La formación en derechos humanos permite que los estudiantes del programa VAE se reconozcan como agentes de transformación social, capaces de sustituir la cultura de la violencia por una cultura de la legalidad y el cuidado mutuo.

Además, permite que la comunidad educativa sea agente activo que vele por la comunicación, transformación y responsabilidad frente a la tarea de promover los derechos humanos, la paz y la ciudadanía, no como una tarea impuesta, sino como un deber, ya que de ello dependerán los cambios reflejados en una sociedad fragmentada por la violencia, la injusticia e indiferencia a una sociedad que progresivamente le apueste al cambio y armonía. Y es necesario recalcar que la educación es el camino principal.

Por ende, la Cátedra de la Paz se propone como un eje transversal para promover la resolución pacífica de conflictos, la tolerancia y el desarrollo de habilidades socioemocionales. A diferencia de los métodos pedagógicos tradicionales, este proceso investigativo utiliza el área de Educación Física como el laboratorio práctico donde la paz se vivencia a través del cuerpo y el movimiento. La clase de Educación Física, por su naturaleza lúdica y relacional, permite que los valores de ciudadanía se pongan en práctica de manera inmediata en el juego y la competencia cooperativa.

El área de educación física, al ser disfrutada por la mayoría de los estudiantes, se convierte en un escenario necesario para enfocar y transmitir los valores relacionados con la convivencia pacífica, ya que, por medio de las actividades grupales e individuales, los



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

estudiantes reconocen al otro como sujeto de derechos y por ende fortalecen la comunicación asertiva y la capacidad de resolver conflictos desde la mediación y el diálogo. Por medio de la Cátedra de la Paz, articulada con la educación física, contribuye a disminuir situaciones de violencia y a promover una cultura de paz basada en el reconocimiento de la diferencia del otro y la construcción colectiva de una sana convivencia.

Por ello, la pertinencia de la investigación está en la necesidad de seguir desarrollando o implementando la Cátedra de la Paz en el ámbito educativo, porque, si bien todas las áreas del conocimiento son necesarias para el desarrollo integral de los estudiantes, espacios como la Cátedra de la Paz que permitan dialogar, debatir sobre el comportamiento humano, donde influyen situaciones de exclusión, bullying, indiferencia e irrespeto; es necesario que el mismo estudiante se plantee sobre su tarea de ser agente de cambio y

evitar que se sigan repitiendo los comportamientos en contra de una sana convivencia. El aula debe ser un lugar de encuentro, de conocimiento, de amistades; mas no de violencia e indiferencia.

Este proceso investigativo, proyectado para el primer semestre del año 2026, busca beneficiar el contexto escolar y familiar, logrando un impacto constructivo que responda a los desafíos del entorno de Kennedy. El presente documento cuenta con los siguientes capítulos:

Capítulo 1: Planteamiento del problema y marco teórico.

Capítulo 2: Diseño metodológico.

Capítulo 3: Implementación y reflexión.

Capítulo 4: Resultados y discusión.

Capítulo 5: Conclusiones y recomendaciones.



Capítulo 1. Planteamiento del Problema y Marco Teórico

1.1 Planteamiento del Problema

La localidad de Kennedy, ubicada en el suroccidente de Bogotá, representa uno de los epicentros urbanos más complejos de la ciudad. Con una extensión de 3.872 hectáreas y una densidad poblacional en constante aumento, la zona está marcada por dinámicas de exclusión, informalidad económica y tensiones sociales derivadas de su cercanía con la central de abastos. En este contexto se sitúa la Institución Educativa Próspero Pinzón, la cual atiende a una comunidad diversa a través de modelos educativos tradicionales y modelos educativos flexibles (MEF).

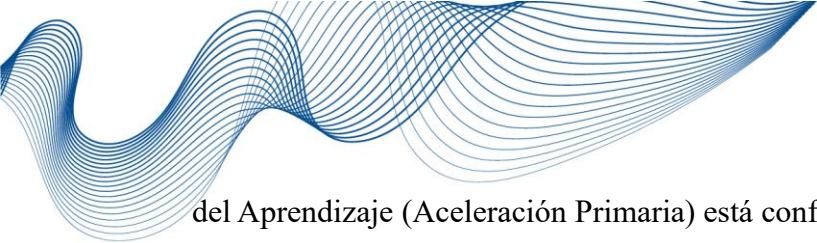
Esta institución educativa, según el PEI (2014): “desde 1966 se identificaba como SUSANA LOPEZ DE VALENCIA; A partir de 1990 fue Anexo “B” de Bomberos y a partir de 1992 tomó el nombre de COLEGIO DISTRITAL PRÓSPERO PINZÓN” (Pg. 33)

El propósito del colegio es formar para la convivencia, la vida, el desarrollo productivo y social desde la dimensión social, antropológica, axiológica y pedagógica; respondiendo a una formación integral de los estudiantes.

Dentro de su oferta académica, destaca el programa Volver a la Escuela (VAE), implementado en colegio en el año 2012, con el fin de “favorecer a toda la población vulnerable de la localidad que por diversos aspectos sociales, económicos, emocionales han dejado la escuela” (PEI, 1014. Pg. 217). Este programa, responde a la

Ley general de educación (1994), el decreto 1860 de agosto de 1994, El decreto 3011 del año 1997 que orienta la educación de jóvenes y adultos, el decreto 1290 del 16 de abril del 2009 que reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media (PEI, 1014. Pg. 217)

Así, el programa VAE, es una estrategia de intervención socioeducativa dirigida a jóvenes en situación de extraedad que han visto interrumpidas sus trayectorias escolares. Este programa se estructura en niveles de procesos básicos, aceleración primaria, secundaria flexible tres y cuatro, albergando a un total de 120 estudiantes. Específicamente, el nivel de Aceleración



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

del Aprendizaje (Aceleración Primaria) está conformado por 19 estudiantes (11 hombres y 8 mujeres) caracterizados por una alta heterogeneidad cultural, procedencias de diversas regiones del país y una significativa presencia de población extranjera.

Sin embargo, esta diversidad, lejos de ser asumida como una potencia pedagógica, se ha manifestado durante el ciclo escolar 2025-2026 en profundas fracturas de la convivencia escolar. Se han identificado problemáticas críticas como brotes de xenofobia, agresiones físicas y verbales sistemáticas, conductas de hurto y una marcada fragmentación grupal. Estos conflictos no son aislados; son el reflejo de una carencia de herramientas para la gestión emocional y una dificultad para reconocer al “otro” en su diferencia, lo que ha generado un clima de aula reactivo y violento que obstaculiza el proceso de aprendizaje.

A pesar de que la Cátedra de la Paz es un mandato legal bajo el Decreto 1038 de 2015, en la institución se observa una brecha entre la normativa y la práctica cotidiana. Actualmente, la cátedra carece de una transversalidad institucional efectiva dentro del programa VAE; se percibe como un contenido teórico aislado y no como un eje articulador que permea todas las áreas del conocimiento. Especialmente en la clase de Educación Física, donde la interacción corporal es constante y las tensiones emergen de forma espontánea, no existe una estrategia intencionada que vincule el movimiento con la resolución de conflictos.

Esta desconexión evidencia que la Cátedra de la Paz no ha logrado trascender los muros del salón de clases para convertirse en una herramienta de mediación socioeducativa. La falta de espacios de diálogo genuinos y la ausencia de una propuesta pedagógica que utilice la corporeidad como vehículo de reconciliación mantienen al grupo de Aceleración Primaria en una vulnerabilidad convivencial persistente.

Entre las principales causas internas identificadas a través de la observación son.

- Falta de mayor apropiación de respeto por la diferencia, ya que los comportamientos con actitudes de indiferencia, burla y discriminación de género pueden afectar el reconocimiento del otro y la empatía.
- Falta de interiorización de normas, ya que se evidencia dificultad en el cumplimiento de las reglas, reflejando la necesidad de fortalecer el sentido de responsabilidad colectiva.

- Necesidad de mayor integración grupal, ya que las dinámicas de rechazo y exclusión evidencian la necesidad de fortalecer la cohesión y confianza grupal para garantizar una sana convivencia.
- Necesidad de fortalecer las habilidades socioemocionales, para aquellas situaciones donde se evidencia la frustración, la competitividad y la ira puedan ser trabajadas con mediante estrategias pedagógicas orientadas a la comunicación asertiva, el autocontrol y resolución de conflictos.

Es así, que la identificación de estas causas y consecuencias permite que las problemáticas enmarcadas en los estudiantes requieran de una intervención pedagógica y contextualizada en pro de la convivencia escolar. Por lo tanto, se hace imperativo investigar cómo la integración práctica de los contenidos de paz en la clase de Educación Física puede mitigar estas violencias y fomentar una cultura de paz autónoma y sostenible en el programa VAE, porque es necesario que las estrategias pedagógicas orientadas desde la Cátedra de Paz dentro de las clases de educación física ayuden a generar transformaciones progresivas en las relaciones interpersonales de los estudiantes. Fomentando procesos de reflexión y aprendizaje que van más allá del ámbito estrictamente deportivo y se convierten en experiencias formativas relacionadas con la construcción de una cultura de paz en el entorno escolar.

A partir de lo expuesto anteriormente, surge como propuesta de pregunta problema la siguiente:

¿Cómo incide el desarrollo de la Cátedra de la Paz en la convivencia de los estudiantes del nivel de aceleración del aprendizaje en el programa VAE de la Institución Educativa Próspero Pinzón en la clase de educación Física?

1.2 Objetivos

Objetivo General

Analizar cómo incide el desarrollo de la Cátedra de la Paz en la convivencia de los estudiantes del nivel de aceleración del aprendizaje en el programa VAE de la Institución Educativa Próspero Pinzón en la clase de educación física.

Objetivos específicos



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
FISICA PRINCIPAL BOGOTÁ

- Identificar las dinámicas de convivencia de los estudiantes del programa "Volver a la escuela" (VAE) durante el desarrollo de la clase de Educación Física.
- Reconocer la incidencia del desarrollo de la Cátedra de la Paz en los procesos de convivencia de los estudiantes a través de espacios asignados en la clase de educación física.
- Diseñar una secuencia de actividades experienciales de Convivencia saludables y estimulantes en los estudiantes del nivel de aceleración del programa VAE del Próspero Pinzón de Bogotá.

1.3 Justificación

La Cátedra de la Paz se constituye como una apuesta fundamental para la formación integral de los estudiantes del programa "Volver a la Escuela" (VAE) de la Institución Educativa Próspero Pinzón en Bogotá. Esta iniciativa responde a la necesidad apremiante de propiciar espacios de diálogo, respeto y reflexión crítica frente a las problemáticas del entorno inmediato. Favorecer esta cátedra no solo representa un acercamiento al contexto nacional de postconflicto, sino que permite abordar la realidad concreta de los estudiantes del nivel de aceleración, quienes requieren fortalecer sus relaciones interpersonales para consolidar una sana convivencia.

Educar para la paz implica comprender el conflicto como una oportunidad pedagógica. Al respecto, Fisas (2011) sostiene que:

Educar para la paz, sin duda alguna, implica educar sobre el conflicto, que no debe ser confundido con la violencia. Tendríamos que dedicar más tiempo a aprender de nuestros propios conflictos, puesto que la paz no es otra cosa que la “fase superior de los conflictos”, es decir, el estadio en el que los conflictos son transformados por las personas y por las comunidades de forma positiva, creativa y no violenta. Para ello resulta fundamental estimular la creatividad para que, al buscar soluciones a los conflictos, prevalezca la comprensión mutua, la tolerancia y el desbloqueo de posiciones. (p. 4)



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

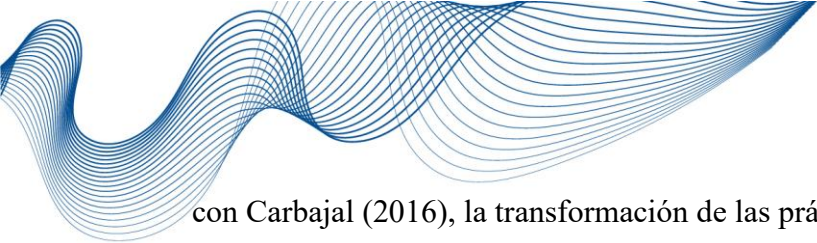
Bajo esta premisa, el área de Educación Física surge como el escenario ideal para la aplicación de esta cátedra. A diferencia de otros espacios académicos, la clase de Educación Física permite una vivencia corporal y relacional directa. Es en la interacción del juego, la competencia y el trabajo en equipo donde las dinámicas de convivencia se manifiestan de forma espontánea, permitiendo identificar tensiones, liderazgos y formas de resolución de conflictos en tiempo real.

Esta realidad transformadora se evidencia en la gestión de la convivencia escolar, donde se exponen las situaciones que afectan el bienestar del grupo. Fierro y Carbajal (2019) mencionan que:

Desde la Educación para la Paz, la convivencia se estudia como la alternativa para abordar tanto los problemas de violencia como los de exclusión en la escuela. Es decir, la convivencia se centra en atender tanto las distintas manifestaciones de violencia directa como las raíces de las que se nutre. Por ello, el análisis de los distintos elementos del conflicto cobra especial relevancia: origen del conflicto, actores involucrados, procesos seguidos y alternativas de solución propuestas. (p. 23)

Por lo tanto, abordar la Cátedra de la Paz en la clase de Educación Física responde a la necesidad de transformar la acción motriz en acción social. El programa VAE, por su naturaleza de aceleración del aprendizaje, requiere de estrategias que no solo nivelen conocimientos académicos, sino que sanen el tejido social. La implementación de esta cátedra cumple con el Decreto 1038 de 2015, el cual reglamenta su obligatoriedad para promover los derechos humanos y la resolución pacífica de conflictos. Como afirma Basto (2020), “es indispensable entender que la Cátedra es de interés nacional y es una prioridad de construcción de ciudadanía” (p. 41).

La Cátedra de Paz dentro de las clases de educación física puede representar una estrategia pedagógica de alto impacto para los contextos de aceleración del aprendizaje, logrando que el área trascienda la dimensión motriz para consolidarse como un eje de resocialización activa. En este sentido, el currículo de educación física podría actuar como un escenario donde el cuerpo y el movimiento permiten al estudiante reintegrarse a la dinámica escolar mediante el desarrollo de habilidades sociales y emocionales fundamentales. Esta efectividad se ratifica al observar que la Cátedra de la Paz logre transitar de lo discursivo a lo vivencial; en concordancia



con Carbajal (2016), la transformación de las prácticas cotidianas demuestra que los estudiantes no solo asimilan conceptos, sino que desarrollan capacidades reales para la resolución pacífica de conflictos y la cooperación espontánea.

Así mismo, reflexionar sobre su implementación en el programa VAE ilumina el esfuerzo que se hace desde la educación para promover estos espacios en el aula y que los estudiantes participen activamente como agentes dispuestos a vivir y buscar la paz tan anhelada para mejorar la convivencia escolar. CONACED (2026) “La convivencia escolar es un fenómeno que cobra especial atención en las instituciones educativas al ser escenarios privilegiados para promover de manera intencionada el desarrollo de competencias que permitan la resolución pacífica y constructiva de conflictos” (P.55)

Finalmente, esta investigación se justifica por su trazabilidad con los objetivos propuestos. Al identificar las dinámicas de convivencia durante las actividades físicas, se logra reconocer la incidencia real de los contenidos de paz en el comportamiento de los estudiantes. Como señala la Confederación Nacional Católica de Educación (CONACED, 2026):

La convivencia escolar es un fenómeno que cobra especial atención en las instituciones educativas al ser escenarios privilegiados para promover de manera intencionada el desarrollo de competencias que permitan la resolución pacífica y constructiva de conflictos. (p. 55)

Por ende, este trabajo de investigación busca demostrar cómo el desarrollo de la Cátedra de la Paz en el espacio dinámico de la Educación Física es la respuesta pedagógica más efectiva para mejorar el clima social del nivel de aceleración, convirtiendo el patio y la cancha en laboratorios de paz, tolerancia y empatía para la vida personal y ciudadana. Así mismo que la propuesta pedagógica aquí desarrollada incide de manera transformadora en la convivencia del programa VAE al convertir la actividad física en una praxis de valores. Al abordar de forma crítica las tensiones propias de la extraedad y la vulnerabilidad, se logra consolidar un ambiente de aprendizaje donde la armonía, el diálogo y la justicia restaurativa dejan de ser abstracciones teóricas para transformarse en la base sólida del tejido social escolar.

1.4 Marco teórico

1.4.1 Antecedentes de la Investigación



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Desde la Constitución Política de Colombia de 1991, se propende una educación basada en el respeto a los derechos humanos y la paz, mencionado en el artículo 67 “La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente” Esta educación es importante para que, en los entornos educativos, la dimensión humana sea un pilar en la formación integral del estudiante, donde la paz sea una estrategia significativa para la convivencia ciudadana.

El Artículo 22 de la Constitución política de Colombia menciona que se debe garantizar la paz como un derecho y deber fundamental.

Con la ley 1732 de 2014, se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país, mencionando en el parágrafo 2: “La Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población”

Y en el parágrafo 3: “La Cátedra será un espacio de reflexión y formación en torno a la convivencia con respeto”, objetivos necesarios para implementar en el aula para prevenir los conflictos que afectan negativamente la convivencia escolar.

Así mismo, el Decreto 1038 del 2015, en el Artículo 2 menciona que: “la Cátedra de la Paz deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución”

Como manifiestan Acevedo Suárez y Báez Pimiento (2018), “la educación para la paz ayuda a la persona a desvelar críticamente la realidad compleja y conflictiva para poder situarse en ella y actuar en consecuencia. Educar para la paz es invitar a actuar en el microcosmos escolar y en el macro nivel de las estructuras sociales” (pg.73)

En el contexto colombiano, es primordial que se hable de paz en el aula y de qué mecanismos para alcanzarla, ya que es un país históricamente conflictivo. Entonces como



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

mencionan los autores Acevedo Suárez y Báez Pimiento, (2018), “la educación para la paz es una necesidad que toda Institución Educativa debe asumir y no una opción o un requisito para llenar planeaciones. Es un derecho que no es impuesto; nace de la persona y de la Institución en asumirla como tarea suya y de la sociedad” (p.162).

Por ende, entendiendo la importancia de la educación para la paz, es de destacar que, para García Noguera y Verdugo Gómez (2023):

La paz es una construcción que se debe suscitar en los centros escolares, donde docentes y estudiantes reflexionan sobre cómo construir una cultura de paz, donde la Cátedra de la Paz es el espacio para la reconstrucción del tejido social. Educar en paz es apostarle a una sociedad que no pierde la esperanza en evidenciar la paz. Así sea de manera progresiva. (pg.104)

A partir de lo anterior y teniendo en cuenta a Álvarez Maestre y Pérez Fuentes (2019):

La paz se entiende desde tres dimensiones: personal, sociopolítica y ambiental. La educación en este contexto no juega un papel neutral, sino que busca promover los derechos humanos a través del impulso del afecto, el amor, la solidaridad, la cooperación, la comprensión, entre otros valores. El proceso educativo se da en términos de aprendizaje significativo, y se aprende a través del cooperativismo, el “aprender a aprender” y el desarrollo socioafectivo. (p. 12)

Por otra parte, el Decreto 1965 de 2013 reglamenta la Ley 1620 de 2013, la cual 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. Esta normativa responde a la importancia de apostarle a una mejor y sana convivencia en las aulas educativas, donde los estudiantes puedan desarrollarse integralmente, participando activamente en la construcción de escenarios pacíficos que eviten la discriminación. En este sentido, como mencionan Peralta Hurtado et al. (2016):

La calidad de la convivencia educativa es determinante en la configuración de la convivencia social, esto porque la comunidad educativa es un espacio único y de privilegio en la formación y el ejercicio de la ciudadanía democrática. De esta manera, los centros de educación se convierten en lugares competentes para aprender a vivir juntos, lo cual es la esencia básica de una cultura de paz, estableciendo fuertes bases para una democracia verdadera y una ciudadanía activa y comprometida. (p. 76)



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

No solo se debe garantizar la convivencia escolar en el aula, sino una sana convivencia en la sociedad, pues los estudiantes pueden aprender a tener una sana convivencia respetuosa y armoniosa; pero esta se puede ver alterada si la sociedad transmite ejemplos negativos, como la violencia, la discriminación, la injusticia, la vulnerabilidad y todo aquello que falte al respeto a las normas de vida común. Así también explica Lluen Muga, H. (2023)

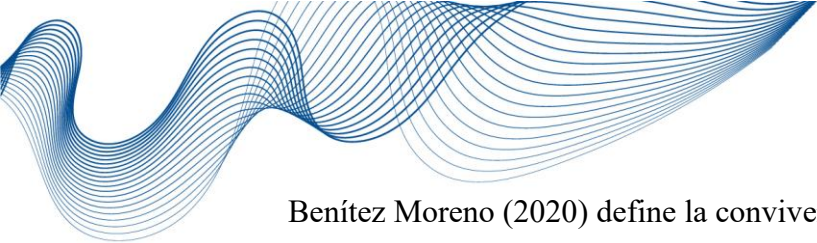
La convivencia escolar no solo significa la interrelación de personas, también significa las maneras de relacionarse entre las personas que pertenecen a una organización, haciendo con esto que se determine la calidad educativa y la condición de vida dentro de las instituciones educativas. La convivencia hace parte de la sociedad, ya que la sociedad no puede vivir sin reglas y normas de convivencia. “En todo grupo humano se dan unas características y propiedades y entre ellas están las normas de grupo” (De la Rosa D; Sánchez et al. 2023). Sin estas normas, la sociedad se vería afectada por comportamientos que falten al respeto, impidiendo la construcción de una sociedad justa.

Entonces, la convivencia escala más allá del aula, pues la misma institución educativa o escuela con su comunidad: docentes, directivos, padres de familia y estudiantes deben garantizar una sana convivencia que determine la calidad educativa, como lo menciona el autor. Y como lo indican De la Rosa D; Sánchez et al. (2023):

La buena armonía, la convivencia, el respeto y la disciplina escolar son elementos necesarios para conseguir los fines y objetivos de la educación y, más aún, dentro de los valores y actitudes sociales de la educación está la adquisición vivencial de las normas y reglas de respeto y convivencia como objetivos y contenidos transversales del sistema educativo. (p.165)

La convivencia escolar es un tema relevante que abordar en el campo educativo debido al contexto social y a la búsqueda de una cultura de paz a lo largo de los años en nuestro país.

En el estudio de la convivencia escolar y las competencias ciudadanas en Colombia, Enrique Chaux es un referente clave para abordar en esta categoría convivencia escolar. Chaux enfatiza la importancia de desarrollar habilidades socioemocionales de comunicación y de resolución pacífica de conflictos entre los estudiantes, definiendo que la educación es un motor de cambio social, definición planteada en el programa innovador Aulas en paz. Chaux, E. (2012).



Benítez Moreno (2020) define la convivencia en tres ámbitos: el primero, el pedagógico y curricular; el segundo, el organizativo/administrativo; y el tercero, el sociocomunitario, expresando lo siguiente:

El primero remite a las prácticas docentes en su manejo de aspectos didácticos relativos a la planeación, desarrollo curricular y prácticas de enseñanza orientadas a la construcción de aprendizajes. El segundo tiene que ver con las prácticas directivas involucradas en los procesos de gestión institucional para la construcción de un proyecto educativo escolar. El tercero se orienta a establecer vínculos con los padres de familia, la comunidad externa en la que se sitúa la escuela y, también, otras dependencias e instancias de apoyo. (p. 35).

Es una caracterización bastante importante e interesante que abarca la convivencia escolar, ya que genera un enfoque integral que favorece el desarrollo educativo y humano porque integra a todos los agentes de la escuela. Para Acosta y Villalba (2022), si se promueve una sana convivencia escolar, se desarrollan habilidades sociales y cívicas que benefician al estudiante, ya que se interesará por llevar a cabo un papel más activo en la escuela y en la sociedad. Una sana convivencia pronto llevará a buscar la paz y la armonía, donde la educación es el espacio favorable para que la paz sea una estrategia indispensable en los estudiantes.

También en el artículo de Gamboa (2012) fundamenta la concepción moral a través de los estudios realizados por el psicólogo suizo Jean Piaget, quien define la educación moral como un proceso mediado por el desarrollo de la inteligencia mediante la interacción social; es así como los niños y niñas construyen su comprensión de las normas, la justicia y la cooperación.

De esta manera, se comprende que el ambiente escolar, como ese espacio de interacción, juega un papel crucial en el desarrollo de un juicio moral autónomo y en la comprensión de la importancia del respeto mutuo para la convivencia. Papel que se evidencia en el programa Aceleración del aprendizaje en Colombia, que se aborda de manera especial en los Modelos Educativos Flexibles (MEF) implementados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) con el objetivo de brindar una atención especialmente a la población en situación de extraedad o vulnerabilidad.

En este sentido, el artículo “*Evaluación del Programa de Aceleración del Aprendizaje*” de Ortiz y Betancourt (2020). Se evalúa el Programa, resaltando que se ha garantizado el reingreso al sistema educativo en el nivel de educación básica, pero no garantiza la continuidad en la educación media, por diferentes causas que ocasionan deserción escolar.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Por su parte, en el artículo *La pedagogía para la paz y el Programa de Aceleración del Aprendizaje. Estudio de caso: Colegio San Francisco I. E. D., Ciudad Bolívar*, presenta el Programa de Aceleración del Aprendizaje (PAA) como un modelo que no solo tiene el objetivo de promover la inclusión, sino el de contribuir de forma significativa a la construcción de una cultura de paz, la pedagogía para la paz y la educación en derechos humanos en instituciones educativas.

También, la tesis de grado de *Echeverry Alzate (2015)*. Se reconoce como uno de los logros más significativos del Programa de Aceleración del Aprendizaje, que ayuda a reconvertir la mirada del docente respecto del alumno, quien pasa de poner el foco en las carencias del alumno a centrarse en sus potencialidades.

Estos acercamientos epistemológicos ayudan a comprender y analizar la importancia de incidencia de la Cátedra de la Paz para mejorar la convivencia ciudadana, por medio del programa VAE, que mejora la calidad educativa y su respuesta a una sociedad más respetuosa y empática.

Antecedentes internacionales.

Picón, G. A., y Frausto, M. (2022). México. El objetivo de la investigación fue caracterizar los procesos de implementación de la cultura de la paz como eje transversal en la educación universitaria, desde una perspectiva de la determinación de atributos sobre cultura de paz, lo que evidenció que la inclusión de esta temática como eje transversal el currículo podría sustanciar el proceso de educación para la paz y el de la formación integral en la construcción y consolidación de valores fundamentales de los estudiantes universitarios.

El aporte de este estudio a esta investigación refleja una apuesta por la implementación de una cultura de paz no solo es dialogarla por medio de charlas o seminarios, sino incluirla de manera transversal en las áreas del conocimiento, y también en la educación superior.

Temáticas transversales como la educación ambiental, educación para la paz, o educación para la igualdad dan valor a la transversalidad como respuesta al para qué de la educación



dando una visión de intervención y construcción de conciencia social y valores en los alumnos desde un paradigma humanístico, crítico y ecológico. (Pg. 12)

UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Es una apuesta crítica que invita a la comunidad educativa a implementar esta estrategia para evidenciar el impacto positivo en las relaciones interpersonales y en la resolución pacífica de conflictos.

Solórzano, M., y Pérez, A. (2022). Venezuela. El objetivo de la investigación es reflexionar sobre la transformación y cultura de paz en contextos escolares violentos y vulnerables socialmente, por medio de realidades desde la hermenéutica; evidenciando que con la educación se enfrenta la violencia, cimentando opciones pedagógicas que transformen la formación de los estudiantes hacia una mejor inclusión social y convivencia.

El aporte a la investigación es evidenciar que sin duda una educación que le apueste a la transformación desde la cultura de paz reflejará índices más bajos de violencia escolar en el aula; que, “vale la pena mirar al horizonte y reflexionar acerca de la importancia de una pedagogía transformadora en espacios escolares violentos y socialmente vulnerables, que se dirija a una educación para la paz” (pg. 14)

Schmelkes, S. (2024). México, esta investigación tiene como objetivo buscar respuesta a la realidad violenta del país, desde su origen estructural evidenciado en las desigualdades, la injusticia, el racismo, la polarización política y social, la falta de memoria, la usencia del estado, entre otras. Es así, que la educación escolarizada es el camino para la construcción de la paz y que supone la criticidad.

El aporte a la investigación hace reflexionar en el papel de la paz en los contextos educativos para reducir o eliminar aquellas situaciones que llevan al conflicto y a la violencia estructural, es reconocer que la educación sigue siendo el escenario más importante para formar a las futuras generaciones en la búsqueda de soluciones pacíficas en pro de una sociedad democrática, justa y solidaria por medio de la paz. “Las escuelas también son espacio de escucha, de atención a las heridas por la violencia contextual y personal, de expresión de vivencia y sentimientos con respeto y empatía y, en consecuencia, de fortalecimiento de la comunidad” (Pg. 10)

Antecedentes nacionales.

Ortiz, L. M., y Betancourt, C. (2020). Colombia. Esta investigación tiene como objetivo evaluar el programa de Aceleración del Aprendizaje para determinar si cumple con los objetivos implementados y si puede ser referente para la población que surge del posconflicto; por medio de un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo-evaluativo, de corte transversal. Concluyen que el PAA es viable para la población que surge del proceso de posconflicto.

La investigación aporta al proyecto, poniendo de manifiesto la importancia del Programa Aceleración del Aprendizaje en las instituciones educativas especialmente en el cierre de brechas sociales de niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad que no pueden acceder al derecho de la educación, así lo mencionan:

El programa cumple con las expectativas para las cuales fue creado, en la medida que permite acelerar la primaria a aquellos estudiantes que estaban fuera del sistema educativo por diversas causas, como cambio de domicilio, repitencia, cuidar a un familiar, trabajar para ayudar con el sustento del hogar, separación de los padres, difícil comportamiento o perder su cupo. Esto les brinda una nueva oportunidad de escolarización (pg. 11)

Entonces, es tarea del Estado y la comunidad educativa seguir apostando al PAA para proteger el derecho de la educación y que llegue a todos los niños y jóvenes del país sin excusas de exclusión.

Vásquez-Arango, L. A., y Briceño-Martínez, J. J. (2022). Colombia. Este estudio tiene como objetivo, analizar la percepción de jóvenes y adultos en extraedad donde se evidenció que faltó atención al factor de convivencia escolar ya que se necesitan más estrategias para formar sobre este tema tanto a docentes como a estudiantes.

Esta investigación invita a reflexionar sobre el proyecto investigativo que es necesario seguir apostando a fomentar y formar en la convivencia ciudadana, especialmente empoderar a los estudiantes como agentes de cambio y participantes activos en evidenciar las necesidades de la misma.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Campo-Baena, F., Boom-Cárcamo, E., y Palmera-Carrascal, A. (2023). Colombia tiene como objetivo presentar una propuesta curricular mediante la Cátedra de la Paz para promover una sana convivencia en la Universidad Popular del Cesar; por medio de una metodología mixta con enfoque investigación-acción y participación (IAP). Como resultado se manifiesta una falta de políticas institucionales en educación para la paz y convivencia, pero con un fuerte deseo de implementar acciones para promover la convivencia.

La investigación aporta al proyecto en esa riqueza de implementar la Cátedra de la Paz para mejorar la convivencia escolar y que los agentes interesados sean los mismos estudiantes, al mismo tiempo se evidencia que la Cátedra de la Paz necesita un respaldo institucional más sólido para ser efectiva.

Antecedentes regionales.

Urbano Mejia, C. Y., Villota Benítez, M. M., y Ramírez, L. F. (2021). Colombia. Su objetivo es realizar una revisión y análisis de los programas de intervención escolar que se han implementado en el periodo 2005 y 2021, que se enfocan en la convivencia pacífica y la resolución de conflictos; por medio de una búsqueda de artículos académicos, tesis, actas de conferencia, capítulos de libros o libros publicados entre los años 2005 y 2021. Y como resultados se generaron algunas recomendaciones que contribuyen a fortalecer futuros programas de intervención en Educación para la Paz.

En base a la investigación su aporte es que la Educación para la Paz en los colegios es un proceso que implica que los estudiantes aprendan habilidades para convivir pacíficamente y resolver conflictos con otros. Múltiples instituciones educativas en diferentes contextos han emprendido esfuerzos en este sentido, pero no siempre estas experiencias, ni sus resultados, quedan suficientemente documentados.

Vásquez-Russi, C. M. (2020). Colombia. Su objetivo es buscar generar competencias ciudadanas para una convivencia democrática, respetuosa de los Derechos Humanos y en paz. Por medio de un análisis de producción bibliográfica sobre la Cátedra de la Paz. Los resultados indican que la bibliografía sobre la Cátedra de la Paz debe profundizar en el estudio de imaginarios, posibilidades y características de los estudiantes, para crear rutas de acción más certeras sobre la formación de ciudadanos para la paz.



UNIVERSIDAD
TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Este artículo, brinda una base sólida para definir y contextualizar la Cátedra de la Paz, explicando su objetivo en generar competencias ciudadanas para una convivencia pacífica, reflexionando en la importancia de seguir investigando sobre la tarea de Cátedra de la paz en la educación colombiana.

Huertas Díaz, O., López Gómez, D., y Fonseca López, L. (2019). Colombia. Su objetivo es Presentar el Programa de Aceleración del Aprendizaje como un modelo que no solo tiene el objetivo de promover la inclusión, sino el de contribuir de forma significativa a la construcción de una cultura de paz, la pedagogía para la paz y la educación en derechos humanos en instituciones educativas. Se realiza por medio de un estudio de caso centrado en la observación y análisis. Como resultado se expone que la integración de la pedagogía para la paz en el Programa de Aceleración del Aprendizaje es altamente beneficiosa y pertinente lo que hace que los principios de paz, convivencia, resolución de conflictos y memoria histórica sean especialmente relevantes para los estudiantes.

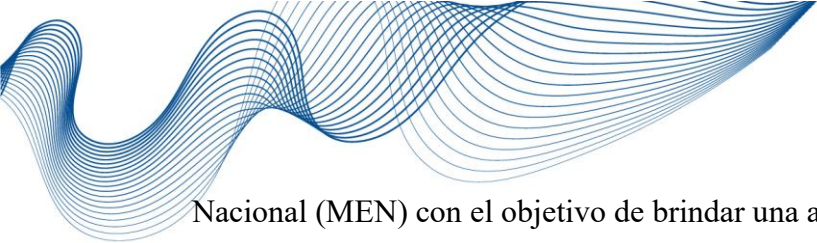
El artículo ofrece una base teórica para argumentar que el PAA y la Cátedra de la Paz no son programas separados. El PAA, promueve la inclusión y, por lo tanto, es un terreno fértil para la Cátedra de la Paz. Esto permite ir más allá de la descripción y hacer un análisis más profundo de cómo ambos programas se complementan.

1.4.2. Categorías conceptuales

Para sustentar la propuesta de analizar la incidencia de la Cátedra de Paz en la convivencia escolar de los estudiantes del nivel de aceleración del aprendizaje en el programa VAE del Próspero Pinzón de Bogotá en la clase de Educación Física, el equipo ha considerado tener en cuenta algunos antecedentes en línea con las categorías identificadas como Aceleración del aprendizaje, Cátedra de Paz y Convivencia escolar.

Categoría Aceleración del aprendizaje:

La categoría Aceleración del aprendizaje en Colombia, se aborda de manera especial en los Modelos Educativos Flexibles (MEF) implementados por el Ministerio de Educación



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Nacional (MEN) con el objetivo de brindar una atención especialmente a la población en situación de extraedad o vulnerabilidad.

En este sentido, el artículo Evaluación del Programa de Aceleración del Aprendizaje: una apreciación estratégica hacia la educación inclusiva en el posconflicto. Ortiz, L. M., & Betancourt (2020). En el artículo se evalúa el Programa de Aceleración del Aprendizaje (PAA), resaltando que el programa ha garantizado el reingreso al sistema educativo en el nivel de educación básica, pero no garantiza la continuidad en la educación media, por diferentes causas que ocasionan deserción escolar.

Por su parte, en el artículo La pedagogía para la paz y el Programa de Aceleración del Aprendizaje. Estudio de caso: Colegio San Francisco I. E. D., Ciudad Bolívar. Vía Iuris, 1(26) presenta el Programa de Aceleración del Aprendizaje (PAA) como un modelo que no solo tiene el objetivo de promover la inclusión, sino el de contribuir de forma significativa a la construcción de una cultura de paz, la pedagogía para la paz y la educación en derechos humanos en instituciones educativas.

Por su parte, la tesis de grado El programa de aceleración del aprendizaje como apuesta de inclusión y mejoramiento de los procesos formativos. Echeverry Alzate (2015). Se reconoce como uno de los logros más significativos del Programa de Aceleración del Aprendizaje, que ayuda a reconvertir la mirada del docente respecto del alumno, quien pasa de poner el foco en las carencias del alumno a centrarse en sus potencialidades.

Categoría Cátedra de Paz:

La Cátedra de la Paz es una disposición legal específica en Colombia, establecida por la Ley 1732 de 2014 y reglamentada por el Decreto 1038 de 2015.

En el artículo “Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la paz en Colombia” Vásquez Russi (2020). Menciona que la Cátedra de la Paz es un espacio académico obligatorio cuyo objetivo es generar competencias ciudadanas para una convivencia democrática, respetuosa de los Derechos Humanos y en paz. Este artículo analiza la producción bibliográfica sobre la Cátedra de la Paz a partir de tres categorías: cómo se define la paz, qué rol se les asigna a las instituciones educativas en la formación de ciudadanías de paz y cuáles son los enfoques y metodologías de enseñanza para la aplicación de los principios y contenidos de la Cátedra.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

A partir de estas tres categorías, el equipo centra la mirada en el rol que juega la escuela en la educación para la paz. Por lo tanto, cabe mencionar a uno de los exponentes más significativos en el pensamiento de la educación para la paz, como lo es Johan Galtung. Su trabajo es fundamental en la educación para la paz, ya que presenta un avance al pasar de la paz negativa, que asumía la violencia como normal en el ser humano, a una paz positiva, que ve la violencia como algo aprendido. Tal como se menciona en el artículo de Salinas Arias (2023). Educación para la paz desde Johan Galtung.

Sin embargo, para que la Cátedra de la Paz sea verdaderamente efectiva, no debe ser vista solo como una asignatura más, sino que debe integrarse de manera transversal y vivencial en toda la cultura escolar, como se expresa en el contexto de la Ley 1732 de 2014 que la establece en Colombia.

La cultura de paz pasa a ser una tarea de educar; educar para gestionar y resolver de manera positiva los conflictos. Tal como lo sugiere Fisas (2011), la paz es más que la ausencia de guerra; es superar, reducir o evitar cualquier tipo de violencia a partir de la capacidad o habilidad de transformar los conflictos, y así cambiar cualquier expresión violenta por una oportunidad de comunicación y conciliación.

Es tarea, entonces, de los ambientes educativos lograr que la Cátedra de Paz trascienda más allá de la teoría y se convierta en una práctica cotidiana que fomente la convivencia pacífica y la resolución no violenta de conflictos.

En complemento en la revista internacional de pedagogía Montes (2024). Educación para la paz en el aula: Montessori menciona que la educación era el medio más eficaz para construir una cultura de paz al considerar que la escuela debía ser un espacio donde se promoviera la empatía, la solidaridad y la comprensión mutua, preparando a los niños para ser ciudadanos pacíficos en el futuro.

Categoría: Convivencia Escolar:

De acuerdo con la definición del Ministerio de Educación Nacional (MEN), la convivencia escolar no es solo ausencia de conflictos; se define como la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar de manera pacífica y armónica.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Esta definición se enmarca en la Ley 1620 de 2013, que crea 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.

La convivencia escolar es un tema relevante que abordar en el campo educativo debido al contexto social y a la búsqueda de una cultura de paz a lo largo de los años en nuestro país.

En el estudio de la convivencia escolar y las competencias ciudadanas en Colombia, Enrique Chaux es un referente clave para abordar en esta categoría convivencia escolar. Chaux enfatiza la importancia de desarrollar habilidades socioemocionales de comunicación y de resolución pacífica de conflictos entre los estudiantes, definiendo que la educación es un motor de cambio social, definición planteada en el programa innovador Aulas en paz (Chaux, 2012).

En el artículo Convergencia educativa, aportes a la educación del desarrollo del juicio moral para el siglo XXI. Gamboa (2012) fundamenta la concepción moral a través de los estudios realizados por el psicólogo suizo Jean Piaget, quien define la educación moral como un proceso mediado por el desarrollo de la inteligencia mediante la interacción social; es así como los niños y niñas construyen su comprensión de las normas, la justicia y la cooperación.

De esta manera, se comprende que el ambiente escolar, como ese espacio de interacción, juega un papel crucial en el desarrollo de un juicio moral autónomo y en la comprensión de la importancia del respeto mutuo para la convivencia.

Según García (2012), la ética de Kant propone que la educación moral debe basarse en el reconocimiento racional del bien común. Bajo esta perspectiva, el estudiante se adhiere a las normas por convicción y no por coacción, cumpliendo así con el imperativo categórico que exige acciones transformables en normas universales (p. 84).

En complemento a esta visión social, Carrera y Mazzarella (2001) resaltan los planteamientos de Vygotsky sobre la importancia del entorno socio-cultural en el desarrollo cognitivo. En este contexto, la escuela se erige como un espacio privilegiado de encuentro, donde la interacción social no es solo un medio, sino una herramienta fundamental para el pensamiento y la resolución de problemas.

Capítulo 2. Diseño Metodológico

El marco metodológico, también denominado diseño de investigación, constituye la hoja de ruta donde el investigador especifica el procedimiento para ejecutar el estudio. En este





UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

apartado se deben detallar los componentes que estructuran el diseño, tales como el tipo de investigación, la población y muestra, la definición de variables, la operacionalización de las técnicas de recolección de datos, así como el procesamiento y análisis de la información (Rojas, 1998, p. 119).

El diseño metodológico llevará a los investigadores a comprender el contexto por medio de una participación in situ con la población investigada, lo que ayudará a obtener una comprensión profunda y significativa de las realidades, experiencias y percepciones del contexto educativo, permitiendo construir conclusiones o resultados más contextualizados y auténticos. Por ello, el diseño metodológico es Investigación-acción, que tiene como finalidad, según Sampieri (2014). “comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente” (p.496)

Para ello, la investigación se funda en el paradigma crítico-social, el cual tiene como propósito las transformaciones de tipo social y tratar de dar soluciones a las problemáticas derivadas de estas. Según Ortiz (2015):

Sus principios ideológicos tienen como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y se apoyan en la filosofía crítica de la Escuela de Frankfurt, en el neomarxismo, en la teoría social crítica de Habermas y en los trabajos de Freire, Elliot, Carl y Kemmis, entre otros epistemólogos no menos importantes. (p. 19)

Este paradigma posee un carácter emancipador y generador de transformaciones de las realidades educativas intervenidas, con método participativo por parte de los investigados, con absoluto compromiso, generando interacción e intercambio de ideas y puntos de vista; esto permite interpretar y entender la realidad como praxis, dirigir la articulación de teoría y práctica, valores sociales y los saberes a la emancipación de los seres humanos.

Para Alvarado y García (2008). Este paradigma se funda en:

La crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. (p .4)

En la investigación, los estudiantes del Programa VAE del Colegio Próspero Pinzón son quienes construyen su conocimiento mediante las actividades propuestas en el área de Educación Física, permitiendo la transformación social en la mejora de la convivencia por medio del trabajo

colaborativo, el diálogo, la resolución de conflictos que genera cambios en las dinámicas escolares donde se promueve la reflexión crítica de sus propias acciones.



2.1 Enfoque metodológico

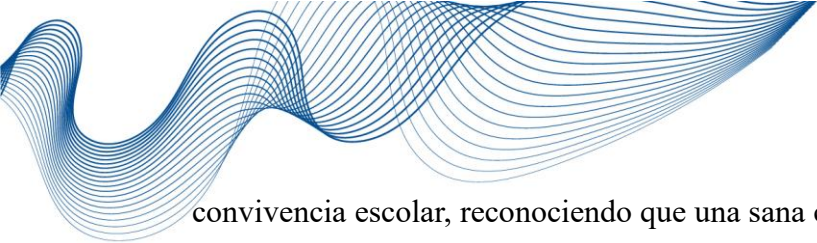
El enfoque metodológico de la investigación es Cualitativo, que como lo mencionan Cortes e Iglesias (2004) “pretende ofrecer profundidad detallada del objeto de estudio mediante una descripción densa y registro cuidadoso de los datos, con el fin de obtener una coherencia lógica durante el suceso de los hechos” (p. 34) En este caso, la investigación analiza la incidencia que tiene la Cátedra de la Paz, en la convivencia de los estudiantes del Próspero Pinzón en el área de Educación Física, por ello recopila la información de manera detallada explicando la apropiación de los estudiantes a una formación enfocada en mejorar la convivencia por medio de la cátedra de la paz.

También, como lo menciona Sampieri (2014), la investigación cualitativa, “proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. Así mismo, aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos, así como flexibilidad” (p. 16). Esa flexibilidad también la mencionan Taylor y Bogan (1994).

Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. En los estudios cualitativos, los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible. Comienzan sus estudios con interrogantes solo vagamente formulados. (p. 20)

Paramo y Maestre (2020). plantea que la investigación cualitativa acata la concepción del mundo en la cual el investigador por medio de su capacidad describe todas sus características a partir de su forma de entender y comprender la realidad del contexto social estudiado, este tipo de investigación permite describir y determinar lo incomprensible de la conducta natural de los seres humanos en dicho contexto, asignándole una explicación a su forma de actuar, recopilando dicha información para ponderarla en toda su extensión.

Este enfoque cualitativo permite comprender la realidad educativa de los estudiantes del Próspero Pinzón, desde una perspectiva de los propios estudiantes; brindando una mirada interpretativa, profunda y contextualizada sobre la incidencia de la Cátedra de la Paz en la



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

convivencia escolar, reconociendo que una sana convivencia es un proceso dinámico que se construye desde el diálogo, la formación de valores y el respeto.

La entrada metodológica de la investigación es IA (Investigación-Acción), que fue acuñada por Kurt Lewin en 1940, que, según Gómez (2010), responde a mejorar el conocimiento, situaciones y racionalidad de la práctica educativa por medio de cuestionamientos autorreflexivos. Este método reflexivo busca comprender las prácticas educativas y sociales, observando y resolviendo las problemáticas que puedan surgir.

Para Colmenares y Piñero (2008), la investigación-acción también es una herramienta orientada al cambio educativo.

Asume una postura onto-epistémica del paradigma sociocrítico, que parte del enfoque dialéctico, dinámico, interactivo, complejo de una realidad que no está dada, sino que está en permanente deconstrucción, construcción y reconstrucción por los actores sociales, en donde el docente investigador es sujeto activo en y de su propia práctica indagadora. (P. 104).

Según Villamizar (2024), la investigación-acción para Freire es una práctica social, donde la metodología puede ser transformada. También que la investigación-acción “busca a partir del trabajo de campo cambios psicosociales; para ello, afirma Latorre (2005), el investigador debe evidenciar las prácticas sociales y los valores que la constituyen”.

Entonces, la Investigación-Acción interpela las prácticas educativas, donde el docente puede analizar y reflexionar sobre las problemáticas que puedan surgir en el contexto de la práctica o la comunidad; que, como lo menciona Elliott (2000), otro gran exponente de la investigación-acción, que esta “se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. Puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen” (p.5); con ello, los docentes pueden ayudar a mejorar esa realidad, a partir de los resultados obtenidos.

Por ende, con la presente investigación se busca reflexionar sobre las prácticas educativas del Programa VAE, en el área de Educación Física, donde los docentes investigadores observan aquellas situaciones que estén afectando la sana convivencia de los estudiantes, las analizan y dan luces de acción de mejora por medio de una reflexión crítica y propuesta didáctica que contribuya a la transformación del clima escolar en el Colegio Próspero Pinzón.



2.2 Contexto y participantes

La presente investigación tiene como población focal a los estudiantes pertenecientes al curso Aceleración del aprendizaje del programa volver a la escuela (VAE), del colegio Prospero Pinzón I.E.D., de la ciudad de Bogotá. Este programa está dirigido para jóvenes en extra edad los cuales por diversos factores abandonaron su proceso escolar y luego de un tiempo determinado retoman su formación, pero debido a sus características etarias y nivel educativo requieren un ejercicio de flexibilización en su proceso educativo, los niveles que componen el VAE son: procesos básicos, aceleración del aprendizaje, secundaria flexible tres y secundaria flexible cuatro, alcanzando en totalidad 120 estudiantes.

Este curso se caracteriza por estar conformado por niños y jóvenes provenientes de diferentes departamentos del país, además de algunos estudiantes de origen extranjero. La particularidad de este grupo poblacional radica en la diversidad cultural, social, etaria y funcional, debido a que incluye educandos con diversas capacidades y necesidades educativas. Es importante destacar que una cantidad significativa de los integrantes de este curso, presentan antecedentes de conductas problemáticas, dificultades de comportamiento, pérdidas familiares significativas y puntualmente de los estudiantes de origen extranjero, experiencias adversas originadas por cuestiones políticas y sociales en su país de origen.

Así, el grupo en donde se cimenta la investigación, está conformado por 19 estudiantes, 11 niños y 8 niñas, que durante el ciclo escolar del año 2025-2 y 2026-1 ha presentado diversos inconvenientes relacionados con xenofobia, agresión física y verbal, robos y otros inconvenientes de índole convivencial que han afectado negativamente las relaciones interpersonales y la paz entre los estudiantes que conforman este nivel de aprendizaje, por lo tanto, este grado requiere una atención particular en el ámbito convivencial fundamentados en espacios de diálogo y paz.

Sin embargo, durante las intervenciones con la observación, los diarios de campo y el grupo focal se verá reflejado una conducta positiva, donde el grupo de estudiantes asumirá responsabilidad en cooperar en pro de una sana convivencia por medio de la paz vivencial.

2.3 Instrumentos de recolección de datos



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
ESTUDIOS DE CALIDAD

Las técnicas seleccionadas están orientadas a captar tanto las percepciones subjetivas de los actores educativos como las prácticas y comportamientos observables en el contexto escolar. Para ello, se utilizarán los siguientes instrumentos:

Observación:

Es importante señalar que la observación constituye una técnica fundamental dentro del proceso investigativo, permitiéndole al grupo investigador recoger información acerca de las acciones, expresiones, actitudes y aptitudes de los participantes; identificando de manera progresiva los cambios actitudinales y comportamentales tanto a nivel individual como en la interacción entre los sujetos durante el tiempo de intervención. Según Martínez González (2007), “la observación sistemática que se utiliza en investigación es intencionada, planificada y estructurada, objetiva y registrada para que la información obtenida sea comprobable y tenga garantías de científicidad” (p. 63).

En este sentido, mediante la observación directa y sistemática en el aula, se registrarán comportamientos, interacciones y actitudes de los estudiantes durante las actividades académicas y de convivencia, permitiendo comprender el contexto natural donde se desarrollan los procesos pedagógicos y relacionales. La validez de esta técnica radica en su capacidad para evidenciar conductas y dinámicas que no siempre se expresan verbalmente, aportando una visión real y contextualizada de los fenómenos estudiados y complementando así la información obtenida por otros medios.

Diario de campo:

El diario de campo se utilizará como instrumento de recolección de información durante las sesiones de intervención que forman parte de la investigación, con el propósito de registrar de manera clara y detallada los acontecimientos, interacciones y acciones de los sujetos participantes. Según Pulido et al. (2007), este instrumento “consiste en un escrito en el que se relatan experiencias vividas y los hechos observados cotidianamente, al final de una jornada o al terminar una tarea importante.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

La extensión de las reseñas diarias varía de acuerdo con la índole de las experiencias, los objetivos que se persigan y la clase de observador. En todo caso, las observaciones deben hacerse en forma objetiva, clara, sintética y ordenada” (p. 73). En este sentido, el diario de campo acompañará todo el proceso investigativo como un registro reflexivo y descriptivo de las observaciones realizadas, de las percepciones de los investigadores y de los acontecimientos relevantes surgidos en el entorno escolar.

Este instrumento permitirá organizar cronológicamente los hallazgos, identificar situaciones recurrentes y analizar la evolución de los procesos de convivencia y aprendizaje. Su validez se sustenta en que constituye una fuente rica y continua de información cualitativa. Estas técnicas e instrumentos garantizan una recolección de información amplia y rigurosa, que combina la perspectiva subjetiva de los participantes con la observación objetiva del contexto. Esto permitirá al equipo investigador alcanzar una comprensión integral de las dinámicas del curso y de los factores que inciden en el fortalecimiento de la convivencia y la educación para la paz en el marco del programa VAE.

Grupo focal:

El grupo focal se define como una técnica de recolección de datos cualitativos que consiste en una entrevista grupal semiestructurada, dirigida por un moderador, cuyo propósito es generar interacción entre los participantes sobre un tema específico (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013). A diferencia de las entrevistas individuales, esta técnica prioriza el intercambio de opiniones y experiencias colectivas para capturar la complejidad de las actitudes sociales.

De acuerdo con Nyumba et al. (2018), el grupo focal es una herramienta esencial en la investigación cualitativa porque permite explorar no solo el "qué" piensan las personas, sino el "porqué" y el "cómo" se forman esas opiniones dentro de un contexto social determinado.

Se considera que los grupos focales permiten al investigador captar comentarios subjetivos para "proveer un entendimiento de las percepciones, los sentimientos, las actitudes y las motivaciones de los miembros del grupo" (Rodas Pacheco y Pacheco Salazar, 2020, p. 4). Por eso, este instrumento de recolección cualitativa, ayudará a los docentes investigadores a recoger aquella información relevante que evidencie conductas que estén afectando la sana convivencia de los estudiantes del Programa VAE en el área de Educación Física, y por tanto formular

estrategias pedagógicas de convivencia para fortalecer el clima escolar en el Colegio Próspero Pinzón.



2.4 Plan de acción

La presente propuesta se fundamenta en la convicción de que la clase de Educación Física constituye un laboratorio social idóneo para la implementación de la Cátedra de la Paz. En el contexto del programa Volver a la Escuela (VAE) de la Institución Educativa Próspero Pinzón, donde convergen estudiantes con procesos de aceleración del aprendizaje, las estrategias deben ser flexibles, inclusivas y profundamente dialógicas.

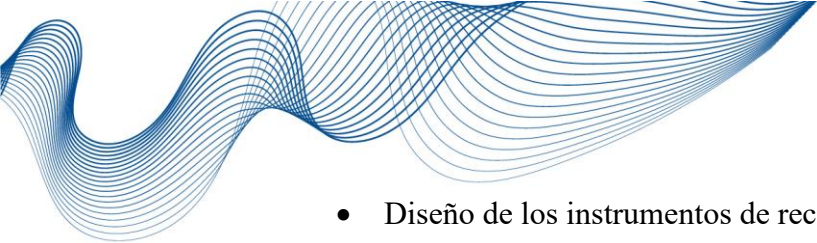
El procedimiento de esta investigación se estructura en seis fases interrelacionadas que orientan el proceso de recolección, análisis e interpretación de la información, socialización y retroalimentación. Durante un periodo proyectado de 10 meses

1. Fase de planificación y diseño metodológico

En esta fase se estructurará el proceso investigativo, definiéndose así las estrategias que orientarán la recolección y análisis de la información.

Actividades proyectadas:

- Delimitación del problema de investigación, centrado en las dinámicas de aceleración del aprendizaje, el desarrollo de la Cátedra de la Paz en la clase de educación física y su impacto en la convivencia escolar.
- Formulación de los objetivos específicos y la pregunta problema.
- Revisión bibliográfica y documental sobre las categorías y subcategorías: Aceleración del aprendizaje, Cátedra de la Paz y convivencia escolar.
- Selección del Paradigma Socio Crítico
- Selección del enfoque metodológico (cualitativo)
- Selección del método (Investigación -acción IA)



- Diseño de los instrumentos de recolección de información: observación, diarios de campo y grupo focal.

2. Fase de acercamiento al contexto y caracterización de la población

En esta fase se buscará comprender las particularidades del grupo seleccionado y su entorno educativo.

Actividades proyectadas:

- Observación directa del curso de Aceleración del Aprendizaje del programa VAE. Caracterizado por ser un grupo diverso en lo cultural, social y funcional.
- Identificar las dinámicas de convivencia de los estudiantes del programa Volver a la escuela (VAE) durante el desarrollo de la clase de Educación Física.

3. Fase de recolección de información

En esta fase, se busca obtener información relevante y significativa que permita analizar la relación entre las categorías de estudio.

Actividades proyectadas:

- Registro en diarios de campo de las interacciones observadas, conflictos emergentes, estrategias de mediación y manifestaciones de inclusión. Desarrollo del grupo focal para identificar la comprensión entorno a las categorías Cátedra de Paz, Convivencia y el programa VAE y el diálogo de los estudiantes a preguntas que promueven la reflexión sobre la convivencia.

4. Fase de análisis de la información

En esta fase se interpretarán los datos obtenidos para comprender las relaciones entre las categorías de análisis.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMAS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Actividades proyectadas:

- Codificación y categorización de la información recolectada, tomando como ejes principales: aceleración del aprendizaje, cátedra de la paz y convivencia escolar.
- Análisis de los resultados de los diarios de campo y del grupo focal, identificando patrones, tensiones y avances en los procesos de enseñanza-aprendizaje y convivencia.

5. Fase de interpretación y elaboración de conclusiones

En esta fase, el equipo reflexionará sobre los resultados obtenidos y su significado en el contexto educativo investigado.

Actividades Proyectadas:

- Interpretación de los hallazgos en función de las categorías de estudio, relacionando los hallazgos con el marco referencial.
- Identificación de buenas prácticas pedagógicas que favorecen la convivencia pacífica en el aula.
- Formulación de conclusiones sobre la incidencia del desarrollo de la Cátedra de la Paz en el fortalecimiento del aprendizaje y las relaciones interpersonales.
- Elaboración de recomendaciones dirigidas al cuerpo docente y a la institución educativa para promover la gestión de la convivencia.

6. Fase de socialización y retroalimentación

Una fase que permitirá compartir los resultados y promover la reflexión comunitaria en torno a la convivencia y la educación para la paz.

Actividades Proyectadas:

- Diseñar un producto educativo para el aprendizaje mediante experiencias de convivencia saludables y estimulantes en los estudiantes del nivel de aceleración del programa VAE del Próspero Pinzón de Bogotá. El cual busca responder a uno



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

del objetivo específico del proyecto de investigación el cual busca diseñar una secuencia de actividades experienciales de convivencia saludables en los estudiantes del nivel de aceleración del programa volver a la escuela (VAE) del colegio Próspero Pinzón de Bogotá.

En este contexto, la Cátedra de Paz, desarrollada a través del área de educación física, se plantea como una estrategia para fortalecer la convivencia, fomentar la resolución pacífica de conflictos y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

A continuación, se presenta un cronograma tentativo que proyecta las fases a nivel general:

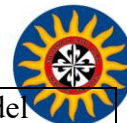
Cronograma proyectado para el desarrollo de las fases:

Mes	Actividad principal 2025- 2026
Agosto – Septiembre (2025)	Planificación y diseño de la propuesta
Octubre – Noviembre (2025)	Acercamiento al contexto.
Enero – Marzo (2026)	Trabajo de campo - recolección de la información.
Marzo – abril (2026)	Sistematización, análisis e interpretación de resultados
Mayo – junio (2026)	Socialización, retroalimentación y cierre del proceso

Indicadores de Seguimiento y Evaluación

Para garantizar el impacto de la intervención en el programa volver a la escuela (VAE), se han definido los siguientes indicadores vinculados a las fases de acción:

Aspecto a evaluar	Indicador	Medio de Verificación
Participación y Coexistencia	Porcentaje de estudiantes que participan activamente en las dinámicas de mediación de conflictos en clase de Educación Física.	Diarios de campo / Listas de asistencia.
Apropiación de la Cátedra	Número de sesiones de Cátedra de la Paz integradas efectivamente en la programación de Educación Física.	Planificador de clase.
Reducción de Conflictos	Disminución en el reporte de agresiones físicas o verbales durante las actividades deportivas de aceleración.	Observador del alumno / Registros de convivencia o de docente orientadora.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
PRINCIPAL BOGOTÁ

Impacto Socio-educativo	Diseño y validación del producto educativo final (Infografía Experiencias de Convivencia Saludables).	Documento final del producto - infoografía Registro fotográfico
Inclusión (Programa VAE)	Nivel de integración de estudiantes con diversidad funcional o cultural detectado en los grupos focales.	Transcripciones del Grupo Focal.

Este plan de acción no solo busca cumplir con un rigor académico cualitativo, sino transformar la realidad inmediata de los estudiantes del programa Volver a la Escuela. A través de la observación directa y el análisis sistemático en los diarios de campo y del grupo focal, se espera que la Cátedra de la Paz deje de ser un contenido teórico para convertirse en una práctica corporal vivida. Como sostiene Vygotsky, el aprendizaje es un proceso social, y en el Próspero Pinzón, la paz se aprende jugando, moviéndose y reconociendo al otro como un legítimo compañero de camino.

Capítulo 3. Implementación y Reflexión

3.1 Desarrollo del Plan de Acción

El proceso de intervención pedagógica se configuró como una ruta de transformación socioeducativa, diseñada para incidir en la convivencia escolar de 19 estudiantes del programa de aceleración del aprendizaje (VAE). Esta intervención no solo buscó la transmisión de contenidos, sino la vivencia de la paz desde la corporeidad, convirtiendo la clase de Educación Física en un auténtico laboratorio social donde la teoría de la Cátedra de la Paz se puso a prueba en la práctica motriz.

El proceso se desarrolló a través de nueve sesiones una introductoria, siete de intervención motriz y reflexiva, y un grupo focal de conclusiones y cierre los cuales se describen a continuación:

Sesión 1: El despertar conceptual (3 de febrero de 2026).

La intervención inició con una sesión introductoria orientada a sentar las bases jurídicas y conceptuales de la Cátedra de la Paz, amparada en la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015. En esta etapa inicial, los estudiantes mostraron una actitud predominantemente receptiva y pasiva. Organizados en mesa redonda, asimilaron definiciones sobre cultura de paz, desarrollo sostenible y convivencia escolar. Aunque la participación oral fue nula al comienzo, hacia el final de la jornada empezaron a emerger voces que asociaban la paz con el mejoramiento de la calidad de vida y la resolución de conflictos.

No obstante, al trasladar estos conceptos a la praxis corporal en la cancha sintética, emergieron rápidamente las dinámicas reales de convivencia del grupo. Durante las actividades de desplazamiento y juego libre, se documentaron resistencias a la integración y el trabajo colaborativo, evidenciadas en el uso de expresiones ofensivas, empujones y zancadillas. Se hizo palpable una barrera actitudinal anclada en estereotipos de género, donde se escucharon comentarios machistas descalificadores hacia las compañeras con expresiones como “son muy lentas” (Participante, DC01-M, comunicación personal, 10 febrero, 2026). En esta etapa, el aprendizaje experiencial propuesto por teóricos como Jean Piaget y John Dewey sirvió como diagnóstico vivo: el movimiento corporal sacó a flote las tensiones estructurales que el discurso teórico ocultaba.

Sesión 2: El choque con la realidad de la cancha (5 de febrero de 2026).

Al trasladar la dinámica del salón a la cancha sintética, las tensiones latentes del grupo afloraron de inmediato. Durante el llamado a lista, se observaron burlas relacionadas con los nombres, el origen étnico y la nacionalidad de los compañeros. La praxis corporal reveló un escenario de agresividad: se documentaron zancadillas, empujones y expresiones ofensivas durante los ejercicios de desplazamiento. Incluso actividades de cuidado ambiental, como la recolección de residuos, fueron rechazadas con comentarios como eso que lo recojan los del aseo. Esta sesión evidenció que la convivencia no era un estado estático, sino un desafío cotidiano marcado por la resistencia a la norma.

Sesión 3: El desafío de la equidad y el respeto (10 de febrero de 2026).



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

En esta sesión, el foco se puso en el respeto y la equidad de género. A pesar de los diálogos previos, emergieron prejuicios machistas durante el calentamiento, con comentarios hacia las estudiantes como "son muy lentas" (Participante, DC01-M, comunicación personal, 10 febrero, 2026). La intervención docente fue crítica en este punto, logrando que algunos estudiantes ofrecieran disculpas. Sin embargo, el ambiente seguía fracturado por la negativa de algunos a trabajar en equipo o incluso a tomarse de las manos en ejercicios grupales.

Fase Intermedia: Transición hacia la Autorregulación y la Cooperación (Sesiones 4 a 6)

Sesión 4: La honestidad como eje del juego (12 de febrero de 2026).

La cuarta sesión se centró en la honestidad y el juego limpio. Se observaron los primeros avances significativos: los estudiantes comenzaron a participar de manera más ordenada en la revisión de tareas y a colaborar espontáneamente durante el calentamiento. No obstante, la competitividad generó retrocesos; un grupo fue sancionado por incumplir las normas en un juego de relevos, lo que provocó insultos y descontento. La mediación pedagógica reforzó que la paz también implica el cumplimiento de acuerdos colectivos.

Sesión 5: El fortalecimiento de la confianza corporal (17 de febrero de 2026).

Esta jornada marcó un punto de inflexión. Se observó una comunicación efectiva y una planificación colectiva más sólida. Un evento simbólico de cambio fue cuando un estudiante, tras usar por error el agua de una compañera, pidió permiso y ofreció traer más del dispensador, gesto que fue aceptado pacíficamente. Los ejercicios de contacto físico, como las carretillas, se realizaron con naturalidad y confianza mutua, eliminando las resistencias observadas en la fase inicial.

Sesión 6: El arte como puente de reconocimiento (19 de febrero de 2026).

Saliendo del entorno deportivo tradicional, se realizó un taller de bisutería en el aula. Esta actividad permitió que los jóvenes bajaran sus barreras defensivas. Se observó una colaboración genuina en el intercambio de materiales y comentarios positivos sobre las creaciones de los pares: "qué bonito te está quedando" (Participante, DC05-F, comunicación personal, 19 febrero, 2026). La sesión cerró con una reflexión sobre los derechos de la mujer, donde los estudiantes



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

concluyeron que las mujeres "deben ser respetadas y valoradas"(Participante, DC04-M, comunicación personal, 19 febrero, 2026).

A medida que avanzaron las sesiones, se implementaron estrategias centradas en la honestidad, la equidad de género y la cooperación. En ejercicios de secuencias motrices y relevos, aunque persistieron intentos de evasión de normas como hacer trampas en las zonas de salida, comenzó a gestarse una semilla de autorregulación. Un hito transformador ocurrió durante el taller de bisutería y arte desarrollado en la sesión 6; aquí, la integración de dinámicas desugestivas inspiradas en Georgi Lozanov y Evelyn Gateva redujo las barreras defensivas de los jóvenes. El intercambio de materiales y el reconocimiento de la estética del otro generaron un ambiente de respeto profundo, fortalecido por la reflexión paralela sobre las mujeres creadoras de derechos.

Fase de Consolidación: Autonomía, Paz Positiva y Evaluación (Sesiones 7 a 9)

Sesión 7: Empatía y resolución de desafíos (24 de febrero de 2026).

En esta sesión se integraron juegos mentales y desafíos físicos de alta confianza. Los estudiantes resolvieron acertijos mediante el diálogo colectivo y participaron en juegos donde debían pasar por encima de los cuerpos de sus compañeros, evidenciando un cuidado extremo por la integridad física del otro. Se manifestó una comprensión de la pluralidad cultural y una satisfacción compartida por los logros artísticos y lúdicos alcanzados.

Sesión 8: La madurez social en la competencia (26 de febrero de 2026).

La última sesión práctica demostró la consolidación de los valores de la Cátedra de la Paz. En un partido de balonmano y ejercicios de velocidad, el juego limpio fue la norma predominante. Los equipos ganadores celebraron con abrazos, mientras que los derrotados mantuvieron el respeto, demostrando resiliencia emocional. Además, la recolección de plásticos se realizó de forma totalmente autónoma, reflejando una apropiación del cuidado del entorno escolar.

Sesión 9: Reflexión colectiva en el Grupo Focal (2 de marzo de 2026).

El proceso culminó con un grupo focal para evaluar el impacto de la intervención. Los estudiantes expresaron que la Educación Física es un espacio ideal para dialogar sobre la paz



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

porque permite "trabajar en equipo" (GF 2 marzo del 2026). Reconocieron que los conflictos ahora se solucionan hablando y conociendo las diferencias del otro en lugar de recurrir a la violencia. Los participantes destacaron cómo aprendieron sobre sus derechos, deberes y la importancia de la armonía en grupo. Como propuesta de mejora, sugirieron aumentar la intensidad horaria de la materia para profundizar en estas dinámicas.

Las últimas intervenciones prácticas evidenciaron una evolución madura del grupo. A través de juegos de confianza corporal, como transitar sobre los cuerpos de los compañeros acostados y juegos mentales cooperativos, los estudiantes demostraron un cuidado genuino por la integridad física y emocional del otro. El enfoque dialógico de Paulo Freire se materializó cuando el grupo logró resolver desafíos sin recurrir a la agresión, celebrando los triunfos con empatía y asumiendo las derrotas con respeto y resiliencia emocional.

A través de este relato cronológico, se evidencia una transformación desde una convivencia marcada por la agresión y el prejuicio hacia una cultura de paz basada en el respeto, la honestidad y la colaboración. La educación física trascendió lo motriz para convertirse en un escenario formativo donde los estudiantes de aceleración del aprendizaje lograron relacionar conceptos teóricos con su realidad cotidiana, familiar y social.

3.2 Observaciones y ajustes

La implementación de la Cátedra de la Paz en el programa de aceleración del aprendizaje (VAE) no se concibió como un proceso lineal, sino como una estructura dinámica y dialéctica que requirió una observación participante constante y una capacidad de ajuste en tiempo real. Siguiendo los principios de la investigación-acción, este capítulo detalla las tensiones emergentes y las mediaciones pedagógicas que permitieron transformar el conflicto en una oportunidad de aprendizaje significativo.

3.2.1 Cartografía de las Dificultades Emergentes: Entre la Tensión y la Exclusión

Durante el desarrollo de las sesiones, se identificaron barreras que reflejan la complejidad del tejido social de los estudiantes del programa VAE. Estas dificultades se categorizaron en tres dimensiones fundamentales:

A. Dinámicas de Agresión Física y Competitividad Desbordada.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

En las fases iniciales de competición deportiva, el aula no fue un espacio exento de tensiones. La observación directa permitió registrar acciones que amenazaban la integridad de los participantes. Específicamente, durante los ejercicios de desplazamiento en la cancha sintética, se documentaron acciones como zancadillas, empujones y barridas entre algunos estudiantes.

Estas conductas no eran aisladas; en situaciones de juego libre como el fútbol, la competitividad se transformaba en hostilidad verbal, registrándose expresiones como: "yo también doy para partirlo" (Participante, DC06-M, comunicación personal, 10 febrero, 2026). Desde la perspectiva de Enrique Chaux, estas situaciones evidenciaron una carencia inicial en las competencias ciudadanas, particularmente en la regulación de la ira y la empatía, donde la respuesta al conflicto era la reciprocidad de la violencia.

B. Violencia Simbólica y Resistencias a la Integración.

La exclusión se manifestó a través de expresiones de violencia simbólica que buscaban segregar a ciertos compañeros por razones de género o afinidad personal. Se documentó una resistencia explícita a la conformación de grupos heterogéneos con frases como: "yo no quiero hacerme con esta peladita" (DC01-M, comunicación personal 10 febrero, 2026) y "si es con él yo no hago nada". (DC04-M, comunicación personal 10 febrero, 2026)

Este rechazo al otro se extendió incluso a recursos vitales. Durante los momentos de hidratación, se observó incomodidad y resistencia ante la solicitud del docente de compartir agua con quienes no tenían. Este tipo de incidentes, que incluyeron el hurto momentáneo de elementos personales, reflejaron un clima social fragmentado donde la solidaridad aún no era un valor apropiado.

C. Sesgos de Género y Desinterés por el Entorno.

Se identificaron conductas conflictivas relacionadas con actitudes machistas y burlas durante las actividades mixtas. Además, la falta de sentido de pertenencia por el espacio común se hizo evidente cuando, ante la solicitud de recoger papeles en la cancha, algunos estudiantes expresaron: "eso que lo recojan los del aseo" (DC05-M, comunicación personal 5 febrero, 2026)



o "eso no sirve para nada" (DC06-M, comunicación personal 5 febrero, 2026). Estas reacciones muestran una desconexión entre el individuo y su responsabilidad con el bien común, lo cual es fundamental de la Cátedra de la Paz.

3.2.2 Mediación y Estrategias de Ajuste: Pedagogía de la Armonía

Frente a estas barreras, se implementó un ajuste constante en la mediación pedagógica, fundamentado en el desarrollo de competencias ciudadanas y pedagogías críticas.

Pausas Reflexivas y Círculos de Palabra.

Inspirados en la necesidad de una comunicación asertiva, se implementaron detenciones estratégicas durante la actividad física. Cuando la tensión desbordaba el juego limpio, se detenía la clase para realizar ejercicios de respiración grupal y diálogo mediado.

Este espacio permitió que los estudiantes pasaran de una actitud receptiva o nula a una de escucha activa y disposición para trabajar. Como se observó en la Sesión 7, estas pausas permitieron que los números asignados a los estudiantes no solo sirvieran para el juego, sino para planificar estrategias mediante el diálogo y la concertación, priorizando el bien común.

Justicia Restaurativa y Reconocimiento del Error.

Siguiendo los planteamientos de Paulo Freire sobre la dialogicidad, ante incidentes como comentarios machistas o burlas, no se optó por el enfoque punitivo tradicional. En su lugar, se aplicó la Justicia Restaurativa in situ, obligando a los implicados a reconocer el error y generar disculpas públicas.

Un caso exitoso se documentó cuando, tras una situación de malestar, un estudiante ofreció disculpas, la compañera aceptó la disculpa y la actividad pudo continuar. Esta práctica transformó el conflicto en una oportunidad de aprendizaje, permitiendo que la interacción posterior fuera más positiva y sin manifestaciones de violencia física.

Reconfiguración de la Competencia y Trabajo Cooperativo.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Para neutralizar la exclusión, se ajustaron las reglas de los juegos propuestos en cada una de las sesiones. Se pasó de un enfoque individualista a uno donde el éxito dependía directamente de la sincronía y el cuidado del compañero. Se organizaron subgrupos mixtos para romper las camarillas preexistentes.

El impacto de este ajuste fue validado en el Grupo Focal, donde los estudiantes reconocieron que la clase de Educación Física es un espacio propicio para la paz porque permite el trabajo en equipo y la apertura de espacios para el diálogo. Al final del proceso, los estudiantes relacionaron el desarrollo sostenible no solo con el medio ambiente, sino con el cuidado de las relaciones interpersonales y la valoración de la diversidad.

La implementación de estas estrategias permitió que el grupo lograra apropiarse progresivamente de los conceptos. La transición de un ambiente de zancadillas y empujones a uno de aplauso colectivo y valoración de la mujer demuestra que la Educación Física, bajo la lente de la Cátedra de la Paz, actúa como un laboratorio social donde se reconstruye el tejido social desde la corporeidad y el encuentro con el otro.

3.3 Análisis de datos

El proceso de análisis de la información en esta investigación no se concibe como una etapa final y aislada, sino como un ciclo interactivo de reflexión sobre la práctica pedagógica.

Dado el carácter cualitativo del estudio, se buscó trascender la mera descripción de los hechos para alcanzar una comprensión profunda de los significados que los estudiantes del programa Volver a la Escuela (VAE) otorgan a la paz y la convivencia en el contexto de la Educación Física.

Siguiendo los lineamientos de la Teoría Fundamentada propuestos por Strauss y Corbin (2002), el análisis se estructuró a través de un proceso de codificación sistémica que permitió organizar la información recolectada en los diarios de campo y el grupo focal en unidades de significado manejables y analíticas. Este proceso se desarrolló en tres niveles:

Codificación Abierta: En esta fase inicial, se realizó una lectura minuciosa de los Diarios de Campo (sesiones del 3 al 26 de marzo) y las transcripciones del Grupo Focal. Se identificaron conceptos emergentes directamente de las expresiones de los estudiantes y de las



observaciones de aula, relacionadas con el miedo al contacto, la competencia excluyente, paz como ausencia de pelea y el reconocimiento hacia una de las compañeras.

Codificación Axial: Posteriormente, se establecieron relaciones entre estos conceptos para agruparlos en núcleos temáticos o categorías. Aquí se analizaron las causas de las tensiones como trayectorias escolares interrumpidas, imaginarios de género y las consecuencias de las estrategias implementadas evidenciadas en el aumento del diálogo, cuidado del material, autorregulación.

Codificación Selectiva: Finalmente, se integraron las categorías en una narrativa coherente que explica el fenómeno central: cómo la Cátedra de la Paz, mediada por el movimiento y el juego cooperativo, el cual transforma el tejido social en un aula de aceleración.

La validez interpretativa de esta investigación se sustenta en la triangulación de fuentes y técnicas. Según Latorre (2005), la triangulación permite contrastar diversas perspectivas para generar una visión holística de la realidad educativa. En este estudio, se cruzaron tres vértices fundamentales:

La Observación en los Diarios de Campo con el registro de las conductas espontáneas y los conflictos reales en la cancha.

La Voz de los Actores en el Grupo Focal: Donde los estudiantes verbalizaron sus percepciones y reflexiones sobre lo vivido.

El Soporte Teórico: El contraste de la realidad observada con los postulados de la pedagogía crítica y la educación para la paz (Freire, Chaux, Galtung).

Este cruce de información permitió identificar que las transformaciones no fueron solo conductuales como dejar de pelear, sino cognitivas y afectivas cuando se comprende la paz como una práctica de cuidado. Los resultados que se obtuvieron a partir de la triangulación realizada entre las técnicas de recolección y la matriz de categorías las cuales permitieron contrastar y relacionar diversas fuentes de información para generar interpretaciones consistentes del fenómeno investigado.

Este proceso fue organizado en torno a las categorías centrales del estudio: aceleración del aprendizaje, cátedra de paz y convivencia escolar, integrando subcategorías emergentes como el trabajo cooperativo, las relaciones de género, el contacto físico y la conciencia ambiental.



Aceleración del aprendizaje como contexto pedagógico de la investigación

La aceleración del aprendizaje es más que una estrategia de nivelación académica, es un escenario de inclusión para sujetos con historias de vulnerabilidad o deserción. En la Institución Educativa Próspero Pinzón, el programa VAE agrupa estudiantes con trayectorias diversas que requieren metodologías flexibles. El análisis permitió identificar que la clase de Educación Física opera como un espacio seguro donde la extraedad deja de ser un estigma para convertirse en una oportunidad de liderazgo.

En las fases iniciales, se observó que la vulnerabilidad previa se manifestaba como agresividad defensiva. Sin embargo, al aplicar estrategias de aprendizaje experiencial (Dewey), los estudiantes pasaron de la confrontación a la valoración del espacio. Esto se evidencia cuando sugieren "que tenga más horas para jugar fútbol, básquet o competir niños contra niñas, no pelear" (Participante GF05-M, comunicación personal, 2 de marzo, 2026).

Como afirma González (2015), en estos contextos, la intervención pedagógica cumple una función de reparación emocional, permitiendo que el estudiante reconstruya su vínculo con la institución y con sus pares desde el éxito motriz y no desde el fracaso académico previo.

Cátedra de Paz como estrategia pedagógica para la transformación de las relaciones

Uno de los hallazgos más significativos fue la evolución del concepto de paz en los estudiantes. Inicialmente, las respuestas en los diarios de campo reflejaban una "paz negativa" (Galtung), centrada exclusivamente en la ausencia de violencia directa: "la paz la necesitamos para poder convivir sanamente" (Diario de campo, 17 de febrero, 2026). Los estudiantes entendían la paz como algo externo o una norma impuesta para evitar el castigo.

No obstante, la triangulación mostró una transición hacia la Paz Positiva, que implica la presencia de armonía y justicia social en lo cotidiano. Este cambio se hizo visible en conductas de corresponsabilidad y cuidado ambiental, como el acto de "recoger papeles sobre la cancha para favorecer el orden" (Grupo Focal, 2 de marzo, 2026). La paz dejó de ser un folleto teórico para convertirse en una vivencia de respeto por el entorno compartido. La Cátedra de la Paz se validó entonces como una estrategia de transformación de relaciones, donde el diálogo se asume como la herramienta principal para la reconstrucción del tejido social.



Convivencia escolar y transformación de las dinámicas de interacción

Al cruzar los datos de las tensiones iniciales con la socialización del grupo focal, se evidenció una transformación progresiva. El diálogo mostró que los alumnos comenzaron a reconocer las capacidades de todos, validando el contacto físico propio de la educación física como facilitador del reconocimiento del otro. Lo anterior se sustenta en lo expresado en el grupo focal, donde manifestaron que la convivencia mejoró de forma positiva porque los temas de los que se hablan sirven como herramientas para cualquier situación que se presente en la cotidianidad del aula.

Durante la implementación, se evidenciaron categorías emergentes críticas que no estaban previstos inicialmente, pero que resultaron cruciales:

Violencia de Género y Simbólica:

Se identificaron comentarios machistas como "son muy lentas" y actitudes de rechazo exclusivista "yo no quiero hacerme con esta peladita", (Participante DC04-M). Estas expresiones de violencia simbólica fueron abordadas mediante la mediación pedagógica, logrando que al final del proceso los estudiantes varones validaran las capacidades de sus compañeras.

Justicia Restaurativa:

Esta categoría emergió como la vía para resolver los conflictos detectados. En lugar de la sanción punitiva, se fomentó el enfoque dialógico del aprendizaje social de Lev Vygotsky. El conflicto se asumió como una oportunidad pedagógica. Al preguntarles cómo resuelven sus desacuerdos hoy, su respuesta sintetiza el éxito de la intervención: "Sí, ha habido conflictos y los hemos solucionado hablando y conociendo las diferencias del otro" (Participante GF02-M, comunicación personal, 2 de marzo, 2026). Esta respuesta demuestra que los estudiantes han interiorizado la importancia de la alteridad. La paz, en el programa VAE del Próspero Pinzón, se ha consolidado como una praxis restaurativa, donde el tejido social se repara a través del reconocimiento de la diferencia y la comunicación asertiva, logrando una convivencia basada en la confianza y el respeto mutuo.



Capítulo 4. Resultados y Discusión

4.1 Resultados

La implementación de la Cátedra de la Paz en las clases de Educación Física con el grupo de Aceleración del Aprendizaje (VAE) permitió recolectar evidencias significativas sobre la transformación de la convivencia escolar. Los resultados se presentan a continuación organizados por núcleos temáticos emergentes.

De la confrontación al dialogo

En las etapas iniciales de la investigación, el clima en la cancha sintética estaba marcado por una competitividad agresiva. Los diarios de campo del mes de febrero documentaron una resistencia inicial a las normas de juego limpio. Por ejemplo, el 5 de febrero de 2026, se registró que las interacciones estaban mediadas por la fuerza física desmedida: "se observan acciones como zancadillas, empujones y barridas entre algunos estudiantes" (Diario de campo, 2026).

Sin embargo, tras la aplicación de las estrategias de mediación y los círculos de reflexión post-actividad física, se observó una transición hacia la autorregulación. Para el 2 de marzo de 2026, durante el Grupo Focal, los estudiantes ya no hablaban del otro como un rival a vencer, sino como un compañero de diálogo. Los alumnos describieron este cambio como la transición "hacia un ambiente de diálogo positivo" (Grupo focal, 3 de marzo, 2026), donde valores como la tolerancia y la armonía se convirtieron en los motores de la clase.

Un hallazgo de especial relevancia en los resultados es la transformación de la percepción masculina sobre la participación de las mujeres en actividades tradicionalmente masculinizadas como el fútbol o los relevos de fuerza. En las fases iniciales de la observación (febrero de 2026), se registraron expresiones de violencia simbólica que cuestionaban la competencia femenina: "son muy lentas" (Participante DC01-M, 5 de febrero, 2026). Esta exclusión no era solo verbal, sino que se traducía en la falta de pases o en la invisibilización de las compañeras durante el juego.



El Juego Cooperativo

El segundo gran hallazgo reside en la efectividad de las dinámicas de equipo diseñadas para la resolución colectiva de desafíos motrices. En el programa VAE, donde convergen diversas trayectorias de vida, el trabajo cooperativo permitió derribar barreras de exclusión. Los resultados muestran que los estudiantes pasaron de trabajar de forma aislada a establecer convenios colectivos para el desarrollo de las actividades. Esta capacidad de concertación fue evidente cuando, ante un conflicto por una regla de juego, los estudiantes detuvieron la actividad motriz para resolver el desacuerdo mediante la conversación, una práctica que no existía al inicio del proceso.

No obstante, tras la implementación de juegos cooperativos donde la puntuación del equipo dependía obligatoriamente de la participación de todos los integrantes, los registros finales muestran un cambio cualitativo. Los estudiantes pasaron de la segregación a la validación de las capacidades de sus compañeras. En el grupo focal del 2 de marzo, los varones reconocieron explícitamente que la convivencia mejoró al "conocer las diferencias del otro" (Participante GF02-M). Este resultado sugiere que la Educación Física, al poner los cuerpos en interacción, permite confrontar los prejuicios de género en tiempo real, transformando la descalificación en un reconocimiento de la alteridad.

Transformación de imaginarios y compromiso ambiental

Un resultado inesperado pero potente fue la modificación de conductas asociadas a estereotipos de género. Inicialmente, las estudiantes enfrentaban exclusión simbólica, capturada en expresiones como: "yo no quiero hacerme con esta peladita" (Grupo Focal, 2 de marzo, 2026). No obstante, la intervención pedagógica fomentó una integración equitativa donde las capacidades físicas de las mujeres fueron validadas y respetadas por sus pares masculinos.

Paralelamente, la responsabilidad colectiva se extendió al cuidado del entorno físico. Lo que inició como apatía frente al estado de la cancha, terminó en una participación activa en el mantenimiento de los espacios. El acto de recoger papeles sobre la cancha fue citado por los



jóvenes como una acción concreta de paz, demostrando que la convivencia también implica el respeto por el espacio común compartido.

El proyecto Efecto Tapita y la gestión de residuos en la cancha sintética permitieron identificar una categoría emergente: la paz ambiental. Inicialmente, los estudiantes mostraban desinterés por el estado del espacio común, dejando residuos tras las sesiones. Sin embargo, al articular la Cátedra de la Paz con el cuidado del entorno, surgió una conciencia de corresponsabilidad.

Los resultados demuestran que los estudiantes del programa VAE comenzaron a ver el cuidado de la planta física no como una imposición normativa, sino como un acto de respeto hacia el colectivo. El testimonio del grupo focal donde mencionan el recoger papeles sobre la cancha como un indicador de paz, evidencia que han interiorizado que la violencia no solo se ejerce contra las personas, sino también contra el hábitat compartido. Este hallazgo es fundamental, pues conecta la micro convivencia del aula con una ética de la tierra y la sostenibilidad social.

Impacto Institucional

Finalmente, el éxito de los resultados se traduce en un fortalecimiento del sentido de pertenencia al Colegio Próspero Pinzón. La relevancia del área de Educación Física bajo este nuevo enfoque fue tal que los estudiantes solicitaron formalmente un aumento en la intensidad horaria de la asignatura. Este impacto fue validado institucionalmente mediante la disminución de reportes de conflictos remitidos a coordinación, hecho certificado por la docente orientadora del Colegio Prospero Pinzón (Ver Anexo).

4.2 Análisis e interpretación

El proceso de análisis e interpretación de la información recolectada se articula a partir de tres categorías de análisis preestablecidas y el surgimiento de categorías emergentes que dotan de profundidad el fenómeno estudiado. A continuación, se presenta un estudio dialógico entre la teoría y la realidad observada en el campo, estructurado bajo los ejes de la Aceleración del Aprendizaje como contexto pedagógico, la Cátedra de Paz como estrategia de transformación y la Convivencia Escolar como el escenario de cambio en las dinámicas de interacción. Este apartado permite contrastar los hallazgos de los diarios de campo con las voces de los

participantes en el grupo focal, evidenciando los tránsitos significativos de los estudiantes hacia la reconstrucción del tejido social.



Aceleración del aprendizaje como contexto pedagógico de la investigación

La aceleración del aprendizaje constituye una estrategia educativa destinada a los estudiantes que presentan situaciones de trayectorias escolares extracurriculares o interrumpidas, a fin de facilitar su permanencia en el sistema educativo por medio de metodologías flexibles que respondan a sus necesidades formativas. Según Pimiento (2012), estos programas buscan generar procesos de inclusión educativa que permitan a los estudiantes reconstruir sus vínculos con el colegio y fortalecer sus procesos de aprendizaje desde una perspectiva integral.

En el marco de esta investigación, el programa de aceleración del aprendizaje se configura como el escenario pedagógico en el que se lleva a cabo la intervención educativa. Desde esta perspectiva, las clases de educación física se convierten en espacios privilegiados para construir experiencias de aprendizaje basadas en la interacción social, la cooperación y el reconocimiento del otro.

El análisis de los diarios de campo permitió identificar que, en las primeras sesiones, los alumnos presentaron dificultades para establecer dinámicas de respeto, evidenciando que el aula no era un espacio exento de tensiones, registrando en los diarios de campo situaciones donde "se observan acciones como zancadillas, empujones y barridas entre algunos estudiantes" (Diario de campo, 5 de febrero, 2026). Incluso, se documentó resistencia a la integración mediante expresiones como: "yo no quiero hacerme con esta peladita" (Participante DC04-M, comunicación personal, 5 de febrero, 2026).

Sin embargo, los resultados del grupo focal revelaron que la transformación de estas conductas se originó en la experiencia vivida dentro de la intervención: los jóvenes, al encontrarse en condición de extraedad y con historias previas de deserción, hallaron en la educación física y los encuentros dialógicos un entorno seguro, inclusivo y respetuoso. Este sentimiento de seguridad fue vital para que los estudiantes expresaran una clara valoración positiva de la experiencia en la clase de educación física al sugerir "que tenga más horas para jugar fútbol, básquet o competir niños contra niñas, no pelear" (Participante GF05-M, 2 de marzo, 2026). Estos testimonios respaldan la efectividad de las intervenciones para movilizar el interés y transformar la percepción del aprendizaje en el aula.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Como afirma González (2015), los contextos de vulnerabilidad requieren estrategias que reconstruyan las relaciones sociales; en este caso, la transición desde la confrontación hacia la solicitud de más espacios de interacción evidencia que la intervención no solo fue pedagógica, sino que cumplió una función de reparación emocional y fortalecimiento del sentido de pertenencia. En este sentido, la implementación de actividades cooperativas permitió que el cuerpo y el movimiento actuaran como mediadores para sanar vínculos, demostrando que, para el estudiante en extraedad, el reconocimiento y la inclusión en un ambiente libre de juicios son los catalizadores definitivos para una convivencia respetuosa.

Cátedra de paz como estrategia pedagógica para la transformación de las relaciones

La Cátedra de Paz se constituye en una iniciativa educativa orientada a promover la construcción de una cultura de paz dentro de las instituciones educativas. Según Fisas (2011), la educación para la paz debe ser entendida como un proceso pedagógico que busca transformar las relaciones sociales por medio del desarrollo de valores como el respeto, la solidaridad, la cooperación y la justicia.

En el desarrollo de la presente investigación, la Cátedra de Paz fue integrada en las clases de educación física a través de actividades pedagógicas orientadas a reflexionar sobre la convivencia, el respeto y la resolución pacífica de conflictos. Estas actividades permitieron a los estudiantes analizar sus propias formas de relacionarse entre sí y reconocer la importancia del diálogo como una herramienta fundamental para reconstruir relaciones basadas en la paz.

Inicialmente, los estudiantes manejaban una noción discursiva del término, señalando en los diarios de campo que "la paz la necesitamos para poder convivir sanamente" y "sin paz no podremos vivir de una buena manera" (Diario de campo, 17 de febrero, 2026). Dichos registros revelaron que los estudiantes asociaban la paz únicamente con la ausencia de violencia física, que como lo menciona Galtung en las teorías de violencia directa, estructural y cultural; esta se relaciona con la violencia directa que “es la violencia manifiesta, es el aspecto más evidente de esta. Su manifestación puede ser por lo general física, verbal o psicológica” (Calderón Concha, P. (2009). p.17) Y también como lo menciona Galtung (2016). “la violencia directa es un suceso; la violencia estructural es un proceso con sus altibajos; la violencia cultural es inalterable, persistente, dada la lentitud con que se producen las transformaciones culturales” (p.8)



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Sin embargo, la triangulación de las sesiones de los diarios de campo con el grupo focal permitió identificar una evolución conceptual significativa: los estudiantes pasaron de la definición teórica de la paz a una vivencial. Identificando la paz con el respeto y cuidado mutuo del entorno compartido, destacando acciones concretas como: "recoger papeles sobre la cancha para favorecer el orden o resolver conflictos personales" (Grupo Focal, 2 de marzo, 2026). Este respaldo empírico demuestra que la estrategia pedagógica permitió que la paz se manifestara en conductas de corresponsabilidad dentro del contexto escolar.

Esta convergencia de fuentes demuestra que la Cátedra de Paz no se quedó en un folleto, sino que se transformó en una vivencia innata. De acuerdo con Carbajal Padilla (2016), la educación para la paz debe transformar las prácticas diarias; los resultados unificados muestran que los estudiantes ahora comprenden la paz como una herramienta cotidiana para reconstruir relaciones, extrapolando estos aprendizajes a otros escenarios comunitarios y escolares.

Convivencia escolar y transformación de las dinámicas de interacción

La convivencia escolar constituye uno de los elementos fundamentales para el desarrollo de entornos educativos propicios para el aprendizaje. De acuerdo con Fuentes (2014), la convivencia no debe ser entendida solo como la ausencia de conflictos en el entorno escolar, sino como un proceso de construcción colectiva basado en el respeto a la diversidad, la participación democrática y la responsabilidad compartida.

Los diarios de campo documentaron que, durante las fases iniciales de competición deportiva, surgieron tensiones manifestadas en empujones, ofensas verbales y marcados estereotipos de género, donde se cuestionaba la participación femenina basándose en imaginarios machistas.

No obstante, al cruzar estos datos con la socialización del grupo focal, se evidenció una transformación progresiva hacia la armonía y la equidad. Los estudiantes destacaron valores como la tolerancia y la colaboración como ejes que ahora favorecen la convivencia en clase. El diálogo en el grupo focal mostró que los alumnos comenzaron a reconocer las capacidades de todos los miembros del grupo independientemente de su género, validando el contacto físico y el diálogo constante propios de la educación física como facilitadores del reconocimiento del otro.

Este proceso coincide con lo propuesto por Ortiz (2013), pues el trabajo cooperativo no solo redujo los conflictos registrados en los diarios, sino que generó en los estudiantes una



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

conciencia sobre la importancia de la armonía y el respeto que ellos mismos resaltaron como logros fundamentales de su proceso formativo. Lo anterior se sustenta en lo expresado por los participantes en el grupo focal, quienes manifestaron que la convivencia "mejoró de forma positiva porque los temas de los que se hablan sirven como herramientas para cualquier situación cotidiana y social" (Participante, GF02-F, 2 de marzo, 2026); definiendo ahora el ambiente escolar a través de "el respeto, la tolerancia, la convivencia en equipo y la paz con ellos" (Participante, GF01-M, 2 de marzo, 2026).

Durante la implementación de las técnicas de investigación, se evidenciaron categorías emergentes críticas como la violencia de género, manifestada en comentarios machistas como "son muy lentas" (Participante, DC01-M, comunicación personal, 10 de febrero, 2026) la violencia simbólica, expresada en el rechazo y la exclusión entre compañeros con expresiones como: "yo no quiero hacerme con esa peladita" (Participante, DC04-M, comunicación personal, 10 de febrero, 2026). Finalmente, se identificó la justicia restaurativa como una categoría de transformación. Al cuestionar a los participantes sobre cómo resuelven sus conflictos durante la práctica física, sus respuestas revelaron un enfoque dialógico: "Sí, ha habido conflictos y los hemos solucionado hablando y conociendo las diferencias del otro" (Participante, GF02-M, 2 de marzo, 2026). Este hallazgo sugiere que, a pesar de las violencias simbólicas presentes, existe un reconocimiento del "otro" como vía para la reparación del tejido social en el aula. Igualmente, los resultados a partir de estas categorías emergentes.

El Programa VAE como Escenario de Potencialidades y Resiliencia

Al interpretar los resultados del programa de Aceleración del Aprendizaje, se observa una coincidencia fundamental con los planteamientos de Echeverry Alzate (2015). Los diarios de campo iniciales documentaron una mirada del docente-investigador y de los propios pares centrada en las carencias como estudiantes en extraedad, rezago escolar y agresividad. No obstante, la implementación de las estrategias de paz permitió una reconversión de la mirada, pasando a centrarse en las potencialidades de los estudiantes.

Esta transición se alinea con lo expuesto por Ortiz y Betancourt (2020) sobre la educación inclusiva en el posconflicto. Aunque estos autores advierten sobre el riesgo de



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

deserción en la educación media, los resultados en el Próspero Pinzón muestran que, cuando la Educación Física se convierte en un laboratorio de éxito motriz y reconocimiento, se genera un sentido de pertenencia. La reparación emocional observada no es solo un alivio psicológico, sino una apuesta de inclusión real. La tensión identificada en febrero como violencia directa fue superada al reconocer al estudiante del VAE no como un problema de conducta, sino como un ciudadano capaz de construir cultura de paz, cumpliendo así el objetivo del modelo de aceleración de mejorar los procesos formativos integrales.

De la Paz Negativa a la Paz Positiva: Una Praxis en el patio

La evolución conceptual de los estudiantes, documentada en el grupo focal, encuentra su explicación más profunda en la teoría de Johan Galtung. Inicialmente, los jóvenes definían la paz como no pelear, lo que Galtung denomina paz negativa es decir ausencia de violencia directa. Sin embargo, al final del proceso, la paz se transformó en una paz positiva, entendida como la presencia de armonía y justicia social en lo cotidiano.

Esta transición se materializó en acciones concretas que trascienden la teoría. Según Fisas (2011), la paz es la capacidad de transformar los conflictos en oportunidades de comunicación. Los hallazgos muestran que las zancadillas y barridas de las primeras sesiones fueron sustituidas por el diálogo y la conciliación. La Cátedra de la Paz, tal como lo sugiere la Ley 1732 de 2014, no se quedó en un contenido académico obligatorio; se integró de manera transversal y vivencial. Como señala Salinas Arias (2023), educar para la paz desde la perspectiva de Galtung implica ver la violencia como algo aprendido que puede ser desaprendido a través del juego cooperativo y la interacción respetuosa.

El Desarrollo Moral y la Autonomía: El Imperativo Categórico en el Aula

La transformación de la convivencia escolar se analiza a través del desarrollo del juicio moral. Los resultados muestran que los estudiantes pasaron de una moral de coacción a una moral de autonomía. Citando a Gamboa (2012) y los estudios de Jean Piaget, la educación moral es un proceso mediado por la interacción social. En la clase de Educación Física, los estudiantes construyeron su comprensión de las normas mediante la cooperación en los desafíos motrices.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Esta autonomía se vincula con la ética de Kant, analizada por García (2012). Los alumnos del VAE comenzaron a adherirse a las normas por convicción y no por miedo al castigo de la docente directiva. El acto de recoger papeles sobre la cancha o solucionar conflictos hablando representa el imperativo categórico kantiano: el estudiante actúa bajo una máxima que desea que se convierta en norma universal para su comunidad escolar. No se limpia el espacio porque alguien mire, sino porque se reconoce racionalmente el bien común y el respeto mutuo como bases de la convivencia armónica.

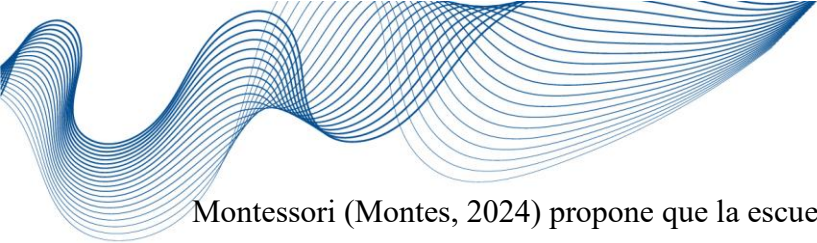
La Escuela como Espacio Socio-Cultural de Encuentro (Vygotsky y Chaux)

La interpretación de los hallazgos también destaca el papel del entorno socio-cultural en el desarrollo cognitivo y social. Siguiendo a Carrera y Mazzarella (2001) y los planteamientos de Vygotsky, la interacción social en la escuela no es solo un medio, sino una herramienta fundamental para el pensamiento. La clase de educación dejó de ser solo ejercicio físico para convertirse en un espacio de aprendizaje social y emocional, donde el andamiaje proporcionado por el docente permitió que los estudiantes desarrollaran habilidades de resolución de problemas que antes les resultaban imposibles de gestionar sin violencia.

Este desarrollo de competencias ciudadanas es el núcleo de lo propuesto por Enrique Chaux (2012). El programa aulas en paz enfatiza que la educación es un motor de cambio social a través de las habilidades socioemocionales. Los resultados en el Próspero Pinzón validan que la comunicación asertiva y la empatía son habilidades que se entrenan. La disminución de reportes a coordinación es la prueba empírica de que los estudiantes adquirieron herramientas de mediación pacífica, confirmando que la escuela es, efectivamente, el espacio privilegiado para la formación de ciudadanías de paz.

Reflexión sobre Tensiones, Aprendizajes y Contradicciones

A pesar de los avances, el proceso no estuvo exento de contradicciones. Una tensión persistente fue la persistencia de estereotipos de género y violencia simbólica. Aunque



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Montessori (Montes, 2024) propone que la escuela debe ser el medio más eficaz para construir solidaridad, los registros iniciales de "yo no quiero hacerme con esta peladita" (Santotomás, 2026), muestran que la cultura machista es una barrera difícil de derribar.

La contradicción principal radica en que, mientras la Ley 1620 de 2013 exige una convivencia pacífica, la realidad social de los estudiantes del VAE suele estar impregnada de entornos donde la fuerza es el único medio de validación. El aprendizaje fundamental de esta investigación es que la Cátedra de la Paz debe ser de sugestionadora. Al igual que plantean Lozanov y Gateva, es necesario desaprender las barreras emocionales del miedo y la competencia para permitir que la empatía emerja.

La Pedagogía Crítica como Respuesta a la Extraedad y la Exclusión

Al analizar los resultados del programa Volver a la Escuela (VAE), se evidencia que la condición de extraedad no es solo un dato cronológico, sino una categoría socio-pedagógica que genera tensiones en la convivencia. Los hallazgos muestran que estos estudiantes suelen cargar con una historia de fracaso escolar que se manifiesta en conductas defensivas o agresivas.

Desde la perspectiva de Paulo Freire, la intervención en este grupo permitió transitar de una educación bancaria donde las normas de convivencia se imponen hacia una pedagogía de la pregunta y el diálogo. La reflexión en los círculos de palabra tras las sesiones de Educación Física permitió que el estudiante dejara de ser un objeto de intervención para convertirse en un sujeto crítico de su propia realidad. La tensión inicial de zancadillas y empujones refleja la interiorización de estructuras violentas que el programa logró desarticular al ofrecer un espacio donde el error en el juego se convirtió en una oportunidad de aprendizaje y no en una fuente de castigo.

La contradicción identificada entre el discurso inicial la paz es buena y la práctica agresiva inicial con empujones refleja lo que Freire denomina la introyección del opresor: el estudiante, al haber sido excluido del sistema, tiende a reproducir lógicas de exclusión en su grupo de pares. La discusión aquí debe centrarse en cómo la estrategia pedagógica logró desaprender esa violencia. La transición observada no fue lineal, sino que estuvo marcada por retrocesos que se superaron mediante la Justicia Restaurativa. Esta permitió que el conflicto



dejara de ser un motivo de sanción para convertirse en un momento pedagógico donde se reparó el vínculo a través de la palabra.

Desde la perspectiva de Lev Vygotsky, el aprendizaje de la convivencia se concibe como un espacio entre lo que el alumno puede hacer solo y lo que logra con ayuda ya sea del docente o de sus pares. El docente, actuando como mediador, proporcionó el andamiaje necesario evidenciado en las reglas de juego cooperativo y los círculos de palabra para que el grupo transitara de una autonomía precaria hacia una autorregulación colectiva.

En conclusión, la relación entre el marco teórico y los hallazgos permite afirmar que la Educación Física, bajo el programa VAE, es un escenario de intervención socioeducativa potente. La paz no se dictó; se corrió, se sudó y se dialogó en la cancha. La justicia restaurativa emergió como la categoría que permitió reparar el tejido social, demostrando que, incluso en contextos de alta vulnerabilidad, la educación moral y el juicio autónomo son posibles cuando se trasciende la teoría hacia una praxis pedagógica crítica y humana.

Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones

El presente capítulo constituye la etapa de síntesis y prospección de la investigación. A través de una mirada reflexiva sobre los datos recolectados en los diarios de campo y el grupo focal, se exponen las conclusiones que responden al objetivo de analizar la incidencia de la Cátedra de la Paz en la convivencia escolar de los estudiantes del programa de Aceleración del Aprendizaje (VAE). Asimismo, se presentan propuestas de mejora institucional y rutas de investigación que den continuidad al fortalecimiento del tejido social desde la Educación Física.

5.1 Síntesis de Hallazgos

La triangulación de los resultados permite afirmar que la implementación de la Cátedra de la Paz en las clases de Educación Física fortaleció significativamente la convivencia escolar



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

en el programa VAE de la Institución Educativa Próspero Pinzón. Esta transformación no fue inmediata, sino que emergió de una praxis constante que permitió transitar de una convivencia fragmentada hacia una comunidad de aprendizaje solidaria. Los hallazgos se sintetizan en tres dimensiones fundamentales:

5.1.1 De la confrontación a la cultura del diálogo

Inicialmente, los diarios de campo documentaron tensiones marcadas por la agresividad física y verbal. En las sesiones del 3 y 5 de febrero de 2026, se registraron conductas como zancadillas, empujones y barridas, así como expresiones de exclusión rotunda: "yo no quiero hacerme con esta peladita" o "si es con él yo no hago nada". (Grupo Focal, 2 de marzo, 2026) Estas manifestaciones evidenciaban lo que Johan Galtung denomina una paz negativa, caracterizada únicamente por la ausencia de conflicto abierto, pero con estructuras de violencia simbólica latentes.

No obstante, mediante la aplicación de estrategias de mediación, el conflicto se convirtió en una oportunidad de reconocimiento mutuo. Los estudiantes validaron este cambio en el Grupo Focal (2 de marzo, 2026) al manifestar que ahora solucionan sus diferencias a través del dialogo y conociendo las diferencias del otro. Esta evolución hacia una paz positiva permitió sustituir el impulso violento por la palabra, lo cual se ve respaldado por la disminución drástica de reportes de convivencia ante la coordinación académica durante el periodo de intervención.

5.1.2 El laboratorio de alteridad y la deconstrucción de imaginarios

La intervención consolidó el trabajo cooperativo y la deconstrucción de imaginarios excluyentes. Al convertir la clase de Educación Física en un laboratorio de alteridad, los alumnos desarrollaron capacidades socioemocionales de empatía y comunicación asertiva. Siguiendo los planteamientos de Vicenç Fisas (2011), se logró que la interacción corporal funcionara como un espacio de desaprendizaje de la violencia.

Las actividades de resolución colectiva de desafíos motrices no solo potenciaron la coordinación grupal de Ruiz Omeñaca, (2017), sino que permitieron una integración más equitativa frente a los estereotipos de género. Los comentarios machistas iniciales fueron reemplazados por una valoración del aporte de las compañeras, reconociendo que la fuerza no es



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

el único factor de éxito en el juego. Asimismo, esta responsabilidad colectiva trascendió el contacto físico para alcanzar el cuidado del entorno; los estudiantes asumieron la recolección de residuos y el mantenimiento de los espacios como una acción concreta de respeto por lo público y por la comunidad.

Con base en la experiencia vivida, se recomienda a la comunidad académica y directiva de la Institución Educativa Próspero Pinzón asegurar la sostenibilidad de estas estrategias. La paz no es un contenido que se dicta; es una vivencia que se suda y se construye en el encuentro con el otro. Es fundamental que la Cátedra de la Paz trascienda el plano teórico y se asuma como un eje transversal operativo.

En última instancia, se busca que la institución se consolide como un entorno seguro donde la resolución pacífica de conflictos y la reparación de los vínculos sociales prevalezcan sobre los enfoques de sanción tradicional. La Educación Física, entendida desde la pedagogía crítica de Paulo Freire, debe seguir siendo ese espacio donde el cuerpo habla la paz y el movimiento sana las heridas de la exclusión.

5.1.3 La reparación del tejido social en el programa volver a la escuela VAE

Finalmente, los hallazgos demuestran que el contexto de Aceleración del Aprendizaje es un escenario privilegiado para la justicia restaurativa. La investigación permitió que estudiantes en condición de extraedad y vulnerabilidad socioeconómica reconstruyeran sus vínculos y fortalecieran su sentido de pertenencia institucional. La relevancia de este espacio fue tal que los participantes sugirieron formalmente aumentar la intensidad horaria de Educación Física, reconociendo que los aprendizajes sobre paz no se limitan al aula, sino que se extrapolan a sus entornos familiares. La Cátedra de la Paz, articulada transversalmente, demostró su capacidad para convertir la teoría jurídica en una praxis vivencial que dignifica la trayectoria escolar de los estudiantes VAE.

5.2 Propuestas de Mejora

A partir de los resultados obtenidos y la reflexión sobre la práctica pedagógica, se plantean sugerencias concretas orientadas a la institucionalización de una cultura de paz que no dependa de intervenciones aisladas, sino que se convierta en el ADN del programa VAE.



Institucionalización del Modelo de Educación Física para la Paz



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
CALLE 110 No. 100-01
BOGOTÁ

Se sugiere que la Institución Educativa Próspero Pinzón formalice la Educación Física como el eje articulador de la Cátedra de la Paz. Esto implica que el currículo del área deje de centrarse exclusivamente en el rendimiento físico o técnico-deportivo para priorizar la nivelación socioemocional.

Se proponen:

Secuencia didáctica de experiencias significativas.

Enfocadas en el aprendizaje a través del cuerpo, donde cada sesión de clase incluya:

1. Círculos de palabra iniciales: espacios de 10 minutos para el reconocimiento del estado emocional del grupo.
2. Juegos cooperativos obligatorios: desafíos donde la meta solo sea alcanzable si el estudiante con mayores dificultades es apoyado por sus pares.
3. Reflexión post-actividad: análisis dialógico sobre las tensiones surgidas durante el juego, aplicando principios de justicia restaurativa antes de abandonar el campo deportivo.

Taller permanente de gestión emocional y desugestión.

Inspirados en los hallazgos de la Sesión 6, donde se integraron dinámicas basadas en los principios de Georgi Lozanov y Evelyn Gateva, se propone la creación de un taller permanente de gestión emocional. Este taller debe estar orientado a mitigar las tensiones derivadas de los contextos de extraedad y vulnerabilidad. La desugestión pedagógica permitiría que los estudiantes liberen los miedos y las barreras defensivas construidas en trayectorias escolares previas marcadas por el fracaso o la exclusión. Este espacio debe combinar el arte, la música y el movimiento consciente para fortalecer la autoconfianza y la resiliencia del educando.

Plan de Cualificación Docente en Sensibilidad Social.

Es imperativo implementar un plan de formación continua para los docentes del programa VAE en competencias ciudadanas y mediación de conflictos bajo el enfoque de Enrique Chaux. El docente debe transitar desde un modelo de instrucción tradicional basado en la autoridad y la norma punitiva, hacia una figura de mediador de entornos protectores. Esta



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

cualificación debe incluir herramientas para la identificación de violencias simbólicas y de género, permitiendo que el educador intervenga las luchas de poder en el aula sin recurrir a la sanción tradicional que, en muchos casos, profundiza el resentimiento y la desvinculación escolar.

Vinculación Comunitaria: La Paz en el entorno familiar.

Se recomienda el diseño de Jornadas de encuentros familiares en el espacio deportivo. Los resultados indicaron que los estudiantes sienten la necesidad de extrapolar sus aprendizajes a sus hogares. Estas jornadas permitirían que los padres de familia y cuidadores vivencien, a través del juego y el movimiento, las mismas dinámicas de diálogo y respeto que sus hijos han desarrollado. De este modo, la escuela se convierte en un faro de transformación social que irradia paz hacia el barrio y la comunidad, consolidando la justicia restaurativa como un valor compartido.

5.4 Líneas Futuras de Investigación

El proceso investigativo ha permitido identificar nuevos horizontes de análisis e intervención que profundizan el objeto de estudio. Se proponen las siguientes rutas para futuras investigaciones:

- Impacto del programa volver a la escuela VAE en la Ciudadanía: Investigar la incidencia a largo plazo de la Cátedra de la Paz en el ejercicio de la convivencia ciudadana de los egresados del programa. Es fundamental rastrear si las habilidades de resolución pacífica de conflictos se mantienen una vez el estudiante se vincula al sector productivo o a la educación superior. De esta manera se valida la prestación de este servicio.
- El educador como mediador de paz en aulas del programa de Aceleración: Profundizar en el rol del docente como agente de reconstrucción del tejido social.



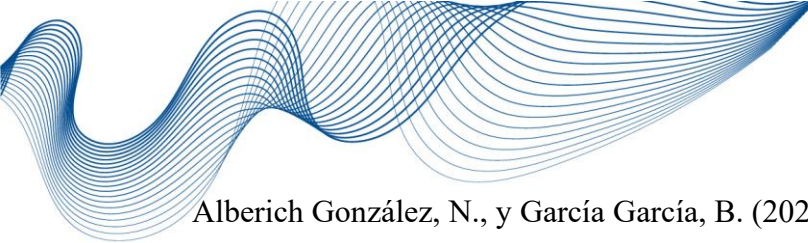
UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

- Resignificación de manuales de convivencia: Analizar la transformación de los reglamentos institucionales bajo el paradigma de la justicia restaurativa. El reto es pasar de manuales sancionatorios a guías de reparación de vínculos y derechos.
- Perspectiva de género en la educación física Rural y Urbana: Ampliar el estudio para contrastar hallazgos en diferentes etapas del desarrollo evolutivo y contextos geográficos, analizando cómo el deporte puede ser una herramienta definitiva para erradicar el machismo estructural en las aulas de aceleración

Referentes bibliográficos

Acevedo Suárez, A., & Báez Pimiento, A. (2018). La educación en cultura de paz. Herramienta de construcción de paz en el postconflicto. *Reflexión Política*, 20(40), 68–80.

<https://doi.org/10.29375/01240781.3455>



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Alberich González, N., y García García, B. (2020). *El diario de campo*. FUOC.

<https://openaccess.uoc.edu/server/api/core/bitstreams/03787333-d611-4f5a-92db3936d317/content>

Alvarado, L; García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas.

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association.

Angrosino, M., y Rosenberg, J. (2011). *Observación como proceso y como método. El campo de la investigación cualitativa* (4.^a ed.). Gedisa.

Barraza Niebles, M. (2023). La Teoría de los Sistemas Ecológicos de Urie Bronfenbrenner como marco para comprender la deserción universitaria. *Collectivus, Revista De Ciencias Sociales*, 10(2). <https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol10num2.2023.3823>

Basto, D. (2020). *La Cátedra de la Paz para una convivencia pacífica y la formación integral*. Universidad Santo Tomás.
https://redcol.minciencias.gov.co/Record/SANTTOMAS2_d25242862fe139c77a80bfc50799daac/Detail

Beade, Ileana P. (2011). *En torno a la idea de educación: Una mirada desde la reflexión pedagógica kantiana*. *Signos filosóficos*, 13(25), 101-120. Recuperado en 08 de mayo de 2025, de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-13242011000100004&lng=es&tlng=es

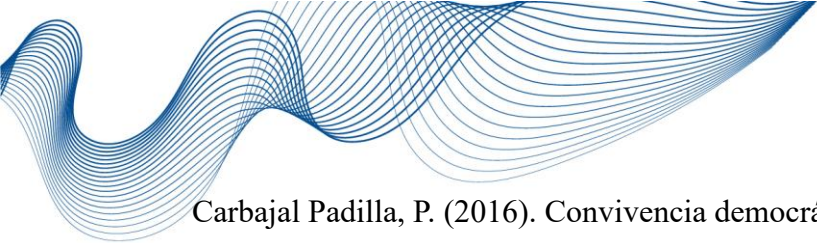
Ballester Brage, L., Nadal Cristóbal, A., Amer Fernández, J., & Quesada Serra, V. (2017).

Métodos y técnicas de investigación educativa (2.^a ed.). Universitat de les Illes Balears.

Calderón Concha, P. (2009). *Teoría de conflictos de Johan Galtung*. *Revista de Paz y Conflictos*, (2), 60–81. <https://www.redalyc.org/pdf/2050/205016389005.pdf>

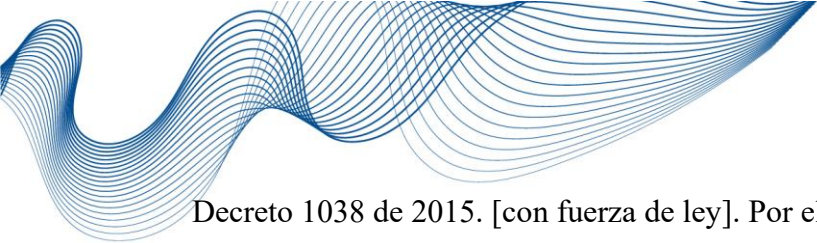
Campo-Baena, F., Boom-Cárcamo, E., y Palmera-Carrascal, A. (2023). *Promoviendo la sana convivencia a través de la Cátedra de Paz: Un estudio de caso en estudiantes universitarios en la zona norte de Colombia*. *Revista Boletín Redipe*, 12(10), 318–330. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i10.2104>

Carbajal, M., y Fierro, M. C. (2021). *Convivencia escolar en escuelas secundarias: Modelo de convivencia para atender, prevenir y erradicar la violencia escolar*. UARICHA.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

- Carbajal Padilla, P. (2016). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 6(2). <https://doi.org/10.15366/riee2013.6.2.001>
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.
<https://cienciassociales.uniandes.edu.co/psicologia/publicaciones/educacion-convivencia-y-agresion-escolar/>
- Colegio Próspero Pinzón IED. <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-prospero-pinzon-ied>
- Colmenares, A. M. E. & Piñero, M. L. M. (2008). *La investigación-acción: Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas*. *Laurus*, 14(27), 96-114. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS) & Organización Mundial de la Salud (OMS). (2016).
- Constitución Política de Colombia [Const.]. Artículo 69. 7 de julio de 1991. (Colombia).
- Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994: Ley General de Educación*.
- Cortes, M. Iglesias, M (2004). Generalidades sobre Metodología de la Investigación. Universidad Autónoma del Carmen Ciudad del Carmen, Campeche, México
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2015, mayo 25). *Decreto 1038 de 2015, por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*. Diario Oficial No. 49.522.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2013, septiembre 11). *Decreto 1965 de 2013, por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Diario Oficial No. 48.910. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=54537>
- CONACED (2016). *Educación y paz*. Editorial Santillana. ISSN 0122 - 1566 AÑO XIX No. 272 agosto – septiembre
- Constitución Política de Colombia [Const.]. Artículo 69. 7 de julio de 1991. (Colombia).
- Cuevas Solís, Karen, Álvarez Palta, Betzabé, Cortés Bernal, Ewerton, Passi Rojas.



Decreto 1038 de 2015. [con fuerza de ley]. Por el cual se reglamenta la catedra de la paz, 25 de mayo de 2015. D. O. No. 49522.

Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.

Echeverry Alzate, L. M. (2015). *El programa de aceleración del aprendizaje como apuesta de inclusión y mejoramiento de los procesos formativos*. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Católica de Manizales. Recuperado de <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/1274>

Franco, & Apablaza Campos, Felipe. (2021). ¿Cómo se construye la convivencia escolar en la educación Estudio de caso de una escuela Montessori de Valparaíso, Chile? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 299-317. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000200299>

Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psico perspectivas*, 18(1), 9-27.

Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de Construcció de Pau* N°20. Escola de cultura de pau.

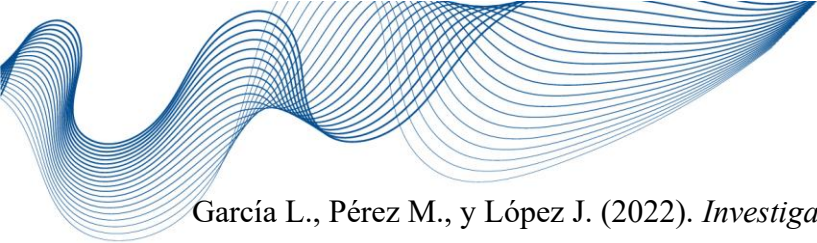
Fuentes I., R., Gamboa G., J., Morales S., K., Retamal C., N., & San Martín R., V. (2012). Jean Piaget, aportes a la educación del desarrollo del juicio moral para el siglo XXI. *Convergencia Educativa*, 1, 55-69. <https://revistace.ucm.cl/article/view/262>

Huertas Díaz, O., López Gómez, D., y Fonseca López, L. (2019). La pedagogía para la paz y el Programa de Aceleración del Aprendizaje. Estudio de caso: Colegio San Francisco I. E. D., Ciudad Bolívar. *Via Inveniendi Et Iudicandi*, 14(1), 13-48. <https://doi.org/10.15332/s1909-0528.2019.0001.01>

Galtung, J. (2016). *La violencia: cultural, estructural y directa*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5832797.pdf>

García-Noguera, L. J. C., & Verdugo Gómez, W. A. (2023). Cultura de paz y no violencia: una revisión de la literatura desde la cátedra de la paz. *Inclusión Y Desarrollo*, 10(1), 63-75. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.10.1.2023.63-75>

Gamboa G. 2012, *Convergencia Educativa*, aportes a la educación del desarrollo del juicio moral para el siglo XXI



García L., Pérez M., y López J. (2022). *Investigación multidisciplinaria en tiempos de Covid-19: retos y oportunidades*. Revista X, 14(2), 45-60.

<https://www.redalyc.org/pdf/737/73720790002.pdf>

Gómez Marín, M. S., Gutiérrez Rodríguez, J. A., y Llanos Páez, C. D. (2017). *El sentimiento de insatisfacción de la imagen corporal: Un asunto a trabajar por medio de la educación física* [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios].

Gómez, G. (2010). *Investigación-Acción: Una Metodología del Docente para el Docente*.

Universidad Autónoma Metropolitana. AZCAPOTALCO

González, M. (2015). *Educación y contextos vulnerables: Prácticas y retos*. Universidad de Manizales.

Huertas Díaz, O., López Gómez, D., & Fonseca López, L. (2019). La pedagogía para la paz y el Programa de Aceleración del Aprendizaje. Estudio de caso: Colegio San Francisco I. E. D., Ciudad Bolívar. *Via Iuris*, 1(26), 97-110. DOI: <https://doi.org/10.15332/s1909-0528.2019.0001.01> Montessori? Estudio de caso de una escuela Montessori de Valparaíso, Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 299-317.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000200299>

Jesús Antonio. (2017). Pierre Bourdieu y su concepto de violencia simbólica: ¿Qué pasa en las aulas colombianas? *Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía RIIEP*, 10(1), 55-67. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0001.03>

Jiménez Aceros, Erika T. (2020). La educación para la paz. Una reflexión sobre el concepto educación en Paulo Freire y de los estudios de paz. *Analysis. Claves de Pensamiento Contemporáneo, Antropología socio-cultural de Iberoamérica. Estudios de caso*, 26 (5), <https://hal.science/hal-03041566v1>

Luna, G., Nava, A. y Martínez, D. A. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-84372022000100245&script=sci_arttext

La Paz y la educación / María Montessori; traducción de Aída Larraguibel M. [Santiago, Chile] : Prensas de la Universidad de Chile, 1935. 27 páginas.

<https://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:625409>

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.



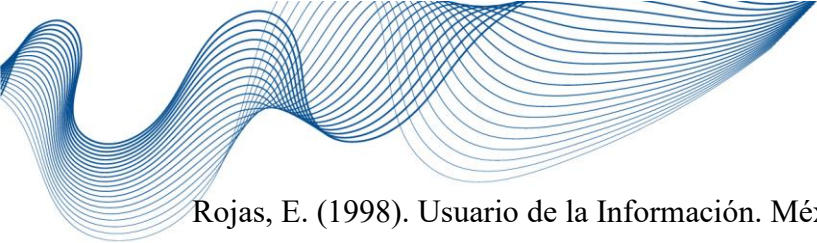
UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

- Lluén Muga, H. (2023). La convivencia escolar, desde la perspectiva del estudiante. *Revisión del concepto. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6210–6225. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9586275>
- Mattarolo, L. y Sánchez García, V. P. (2024). Educación y democracia. Aportes de John Dewey para pensar las escuelas contemporáneas. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 17(24), e128. <https://doi.org/10.24215/23468866e128>
- Malishev, M., (2014). Kant: ética del imperativo categórico. *La Colmena*, (84), 9-21. Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44 <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Martínez, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. (5.ª ed.).
- Martínez Mediano, C. (2014). Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos. UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Montes, C. L. (2024). Educación para la Paz en el Aula Montessori. *Revista Internacional de Pedagogía*, 15(2), 45-60. <https://rlee.iberomx/index.php/rlee/issue/view/187>
- Mota de Cabrera, Carmen, & Villalobos, José. (2007). El aspecto socio-cultura del pensamiento y del lenguaje: visión Vygotskyana. *Educere*, 11(38), 411-418. Recuperado en 09 de mayo de 2025, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000300005&lng=es&tlng=es.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Guía para la investigación educativa y pedagógica. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (1993). Resolución 8430 de 1993. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Diario oficial de la República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto 1860 de 1994.
- Ministerio de Educación Nacional. (1997). Decreto 3011 de 1997.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 1290 de 2009.
- Ortiz, A. L. (2015). Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas. (1.ª ed.). Ediciones de la U.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

- Ortiz, L. M., & Betancourt, C. (2020). Evaluación del Programa de Aceleración del Aprendizaje: una apreciación estratégica hacia la educación inclusiva en el posconflicto. *Saber*, 11(25), 97–110. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.8207>
- Palacios Quinto, A. Y., y Valoyes Mena, J. E. (2025). *Intervención pedagógica para fortalecer la inteligencia emocional y la resolución de conflictos en estudiantes de séptimo grado: estudio IAP en la Institución Antonio Ricaurte de Quibdó* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)]. Repositorio UNAD. <https://repository.unad.edu.co/jspui/bitstream/10596/73637/1/aypalaciosq.pdf>
- Paramo, D., Campo, S. y Maestre, L. (2020). Métodos de investigación cualitativa. (1.^a ed.). Editorial Unimagdalena.
- Parrat, S. (2007), Contextos autoritarios y cooperativos y su repercusión en el desarrollo del sujeto. *Educ. rev.* (Vol 30), <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000200007>
- Peralta, G. M., Hurtado, J. G., García, I. C., & García, M. R. C. (2016). Estrategia de convivencia escolar para la formación de jóvenes mediadores de conflictos. *Escenarios*, 14(1), 72-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5676451>
- Pimiento, M. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Pearson Educación
- Picón, G. A., & Frausto, M. (2022). *Cultura de paz y transversalidad de una educación para la paz en el currículo universitario. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 4999–5022. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.1874
- Pombo, C. (2010). *Génesis de la democracia local en Colombia y la planeación Participativa*. Bogotá: Editorial universidad del Rosario.
- Pulido, R., Ballén, M. y Zúñiga, F. (2007). Abordaje hermenéutico la investigación cualitativa. (2.^a ed.). Editorial Educc
- Prieto, Karen. (2015). Las Visitas de Acompañamiento Pedagógico: Una Propuesta de Formación Continua Docente. Universidad de los Andes. Centro de Investigación y Formación en Educación CIFE. <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/98a5a0f0-e8e2-4c30-a822-fd4e413aaf01/content>
- Rodas Pacheco, F. D., & Pacheco Salazar, V. G. (2020). Grupos focales: Marco de referencia para su implementación [*Focus groups: A framework for implementation*]. *Revista Espacios*, 41(28). <https://orcid.org/0000-0001-8263-5015>



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Rojas, E. (1998). *Usuario de la Información*. México. Editorial Universidad Estatal a Distancia EUNED.

Ruiz Bucheli, L. F. (2022). Las TIC en el Programa de Aceleración del Aprendizaje. *Revista Universitaria de Informática RUNIN*, (14), 27-32. Recuperado de <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/runin/article/view/7731>

Ruiz Bolívar, C. J. (2013). *Instrumentos y Técnicas de Investigación Educativa: Un Enfoque Cuantitativo y Cualitativo para la Recolección y Análisis de Datos* pproaches. SAGE Publications.

Ruiz Bucheli, L. F. (2022). Las TIC en el Programa de Aceleración del Aprendizaje. *Revista Universitaria de Informática RUNIN*, (14), 27-32.

Recuperado de <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/runin/article/view/7731>

Ruiz Omeñaca, J. V. (2017). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Editorial CCS.

Sampieri, H. (2014). *Metodología de la investigación*. sexta edición por McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Saras Zapata, E. (2023). Técnicas e instrumentos de investigación en la actividad investigativa. *Revista Educación*, 21(21), 8-9.

<https://doi.org/10.51440/unsch.revistaeducacion.2023.21.458>

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2ª ed.). Editorial Trillas Anexos

Saucedo Ramos, Claudia, & Furlán, Alfredo. (2012). *Pensar la escuela como una obra colectiva, un mundo solidario sin violencia*. *Perfiles educativos*, 34(138), 58-67. Recuperado en 08 de mayo de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000400021&lng=es&tlng=es.

Salinas Arias, B. A. (2023). *Educación para la Paz desde Johan Galtung*. *Análisis*, 55(102). <https://doi.org/10.15332/21459169.7634>

Schmelkes, S. (2024). *Educación para la paz*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(2), 7–12. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.637>



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Solórzano, M., & Pérez, A. (2022). *Una reflexión para la transformación y cultura de paz en contextos escolares violentos y vulnerables socialmente. Zona Próxima*, **SANTO TOMÁS**

<https://doi.org/10.14482/zp.35.370.114>

Taylor y Bogan (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós, SAICF, Defensa, 599 - Buenos Aires.

Universidad Nacional de Colombia. (2018). *Lineamientos éticos para la investigación con seres humanos*. Universidad Nacional de Colombia.

Urbano Mejia, C. Y., Villota Benítez, M. M., y Ramírez, L. F. (2021). Educación para la Paz, Convivencia Escolar y Resolución de Conflictos: un estado del arte sobre Programas de Intervención Escolar. *Ciudad Paz-andó*, 14(2), 32–48.

<https://doi.org/10.14483/2422278X.18217>

Vásquez-Arango, L. A., y Briceño-Martínez, J. J. (2022). *Percepciones de estudiantes acerca de la convivencia escolar: Un estudio realizado con personas en extraedad*. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 84–101.

<https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061005>

Vásquez-Russi, C. M. (2020). Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la paz en Colombia. *Educación y Educadores*, 23(2), 221-

239. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.4>

Villamizar Acevedo, G. (2024). Kurt Lewin: teoría de campo, investigación acción y educación. *Ciencia y Educación*, 8(1), 79–86. <https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i1.2945>

Anexos

Link Carpeta de Anexos: https://usantotomaseduco-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/luz_foreroza_usantotomas_edu_co/IgD8aSqkfiM5SIidsFuqodWIAVWEDMaUDJFO4hSnW0sBAeM?e=hueEXM

Anexo I: Formato Diario de campo y transcripción

Anexo II: Formato Grupo Focal y transcripción

Anexo III: Triangulación

Anexo IV: Secuencia de actividades experienciales de convivencia saludables y estimulantes

Anexo V: Evidencia fotográfica

Anexo VI: Acta de evaluación de convivencia por la Docente orientadora