

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

ESTRATEGIA PARA EL FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS

Fortalecimiento de competencias ciudadanas a través del marco de la Enseñanza para la Comprensión y el Trabajo Cooperativo, en los estudiantes del grado Sexto C (6° C) de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Sor Josefa del Castillo y Guevara de Chiquinquirá durante el segundo semestre del año 2013.

Julia Quiroz Macías

Asesora:

María Cristina Franco Arbeláez

Universidad de la Sabana
Facultad de Educación
Maestría en Pedagogía

Chía, Cundinamarca, Colombia, agosto de 2014

Contenido

Introducción	5
1. Planteamiento Del Problema.....	6
1.1. Pregunta de investigación.....	8
1.1.1. Pregunta General.....	8
1.1.2. Preguntas específicas	8
1.2. Objetivos	9
1.2.1. General.....	9
1.2.2. Específicos.....	9
1.3. Justificación.....	10
2. Marco Teórico: Referentes Conceptuales	14
2.1 Antecedentes Investigativos y legislativos	14
2.1.2. Contexto Específico Colombiano	22
2.2 Contextos de Desarrollo y Aprendizaje	28
2.3 Ética en Contexto de Ciudadanía: Ética y moral.....	34
2.3.1 Ciudadanía y convivencia.....	39
2.3.2 Desarrollo Moral de Lawrence Kohlberg y dilemas morales	42
2.4 El enfoque educativo en Competencias Ciudadanas.....	53
2.4.1 Competencias.....	53
2.4.2 Competencias Ciudadanas	56
2.4.3 Competencias Ciudadanas y las Cinco Mentes del Futuro.....	60
2.4.4 Programa Nacional de Competencias Ciudadanas	64
2.5 Enseñanza para la comprensión	68
2.6 Trabajo Cooperativo.....	70
3 Diseño Metodológico.....	75
3.1. Enfoque Investigativo.	75
3.2 Contexto.	76
3.2.1 Contexto institucional	80
3.2.2 Contexto específico y Participantes.....	85
3.3 Procedimientos de recolección de los datos.....	86
3.3.1 Prueba de entrada.....	86
3.3.2 Análisis pruebas Saber 2012.....	90
3.3.3 Talleres de Orientación Escolar (de intervención).....	90
3.3.4 Diarios de Campo	97

3.3.5	Encuesta de Salida.	98
3.4	Etapas del Proyecto	99
3.4.1	Procedimiento de análisis de los datos.....	99
3.4.1.2	<i>Reducción de la información</i>	99
3.4.1.3	Disposición, representación de la información.	100
3.4.1.4	<i>Validación de la información</i>	100
3.4.1.5	<i>Interpretación de la información</i>	100
3.4.2	Etapa Diagnóstica	101
3.4.2.1	Reportes Coordinación de Convivencia.....	102
3.4.2.2	Resultados Pruebas Saber.....	104
3.4.2.3	Resultados Pre-Test.....	105
3.4.2.4	Diarios de campo: observación.	108
3.4.3.	RESULTADOS DE LA APLICACIÓN.....	110
4.	Desarrollo de Estrategia Pedagógica en el Marco de Enseñanza para la Comprensión y Trabajo Cooperativo	115
4.1.	SECUENCIA DE APLICACIÓN	116
4.2.	TALLERES DE INTEVENCIÓN 1 (MÓDULO 1).....	117
4.3.	TALLERES DE INTEVENCIÓN 2 (MÓDULO 2).....	120
4.4.	TALLERES DE INTEVENCIÓN 3 (MÓDULO 3).....	125
4.5.	TALLERES DE INTEVENCIÓN 4 (MÓDULO 4).....	131
	Conclusiones.....	134
	Recomendaciones	139
	Referencias.....	141
	Bibliografía	151
	ANEXOS	153
	ANEXO 1: Resultados Pruebas Saber, Grado Quinto (5°), 2013.....	153
	ANEXO 2: Prueba de Entrada y Salida	157
	ANEXO 3: Tabla de Calificación, Prueba de Entrada y Salida.....	162
	ANEXO 4: Caracterización de Faltas, cometidas por el grado de trabajo (6C)	163
	ANEXO 5: Tabla de resultados de aplicación de la Encuesta de entrada	165
	ANEXO 6: Tabla de resultados de aplicación de la Encuesta de Salida	166

Lista de Tablas

Tabla N° 1. Información de la Institución educativa.....	86
Tabla N° 2. Reportes faltas de Convivencia Reportadas en Observadores de Estudiantes de Enero a Agosto 2013.....	104
Tabla N° 3. Tabla de Calificación Encuesta de entrada y salida.....	155
Tabla N° 4. Caracterización de Faltas, cometidas por el grado de trabajo (6C)	154
Tabla N° 5. Tabla de resultados de aplicación de la Encuesta de entrada.....	158
Tabla N° 6. Tabla de ítems en el rango determinado para intervención.	109
Tabla N° 7. Tabla de resultados de aplicación de la Encuesta de Salida.....	159
Tabla N° 8. Tabla de resultados Comparativos Encuesta de Entrada y Encuesta de Salida.....	113

Introducción

A continuación se describe el desarrollo del proyecto de Investigación que surgió para dar respuesta a variadas dificultades de convivencia presentadas en estudiantes de grados sextos de la Escuela Normal Superior Sor Josefa del Castillo y Guevara de Chiquinquirá Boyacá.

Se inicia con un recorrido por los argumentos que dieron origen a la iniciativa, se describen las diferentes problemáticas y el contexto en el que éstas se presentan para luego, presentar un marco teórico que brinda posibles explicaciones y sustento a la problemática y ofrece herramientas para la labor en la Institución Educativa. Se inicia con la exploración de los antecedentes investigativos y legislativos del Programa de Competencias Ciudadanas en el contexto específico colombiano, enmarcado en el contexto internacional.

A lo largo del marco teórico se han intentado integrar los principales componentes que están inmersos en las competencias ciudadanas, desglosando el término, para un manejo más adecuado, teniendo en cuenta la definición individual de competencias, de ciudadanía y de competencias ciudadanas. También se da importancia a los “Contextos de Desarrollo y Aprendizaje”, como elementos fundamentales a la hora de realizar planeaciones, programaciones y/o diseños curriculares y escolares. Posterior al recorrido teórico, se desarrolla la parte metodológica de la presente propuesta de investigación, donde se describen las etapas del proyecto: la etapa diagnóstica, la etapa de aplicación y posterior a ello, los resultados que conducen a las conclusiones y a las recomendaciones.

1. Planteamiento del Problema

Según reportes de docentes, tutores de grupo, coordinadores y demás miembros de la comunidad educativa, se observan entre estudiantes de Sexto Grado, dificultades en la convivencia escolar y en la adaptación a las normas institucionales,¹ ha sido un común denominador en todos los años académicos de la última década, situación que ha provocado gran desgaste institucional respecto a solución de conflictos, deserción académica, mortalidad académica y labores operativas generadas por el constante diseño e implementación de estrategias institucionales (algunas improvisadas y tendientes a dar respuesta a necesidades inmediatas y urgencias del momento), que hasta ahora han sido poco efectivas.

Al final del año 2011, el 31% de los estudiantes de grados sextos (6°) reprobaron el año escolar (cifra que corresponde a 86 estudiantes). Durante el proceso de diagnóstico del presente estudio investigativo, entre las variadas exploraciones realizadas, se revisaron los Observadores Estudiantiles (documento que evidencia el proceso de seguimiento y acompañamiento a cada uno de los estudiantes) encontrándose que el 29,2% de los estudiantes que reprobaron el año escolar presentaban registros de dificultades en la adaptación a las normas institucionales, faltas al manual de convivencia y conflictos en la convivencia (Sistema Integrado de Matrículas SIMAT 2011).

Los docentes y las directivas de la Institución, asumen que dicho fracaso académico se deriva de las mencionadas dificultades de convivencia pues en el 2011, el 35% de los estudiantes

¹ Para mayor información, se pueden consultar los observadores estudiantiles, reposados en la coordinación de convivencia de la Institución Educativa.

de grados sextos (6°) de la Institución Educativa presentaron graves conflictos de convivencia (Observadores Escolares Institucionales, 2011), y de ese 35% el 31% reprobó el año escolar (SIMAT Institucional, 2011).

Para el tercer periodo del año académico (2012), pese a las estrategias utilizadas por la institución para contrarrestar el fracaso académico de los grupos del grado sexto (6°), presuntamente ligado a los conflictos de convivencia, el 32% de los estudiantes de dichos grados reprobaron el año escolar con tres o más áreas perdidas y de este porcentaje el 29,4% presenta, al igual que el año anterior, graves conflictos de convivencia (según registros de los Observadores estudiantiles 2012); cifra que es asombrosa y record para la institución educativa, pues los porcentajes de mortalidad académica para los demás cursos no sobrepasaron el 5%.² A ello se unen los datos de deserción durante el 2011. (SIMAT Institucional, 2011).

Dicha situación ha ocasionado preocupación en los funcionarios de la Institución Educativa, sin contar con el alto desgaste operativo generado por la necesidad permanente de dar solución a conflictos en dichos grados. Es por ello, que mediante el presente proyecto de investigación, se pretende abordar esta situación y generar soluciones amigables a todas las partes implicadas, a través del fortalecimiento de las Competencias Ciudadanas, lo cual se pretende lograr mediante el desarrollo, creación o implementación de una estrategia pedagógica, para ser aplicadas desde el Área de Orientación Escolar, a los estudiantes de grados sexto, de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Sor Josefa del Castillo y Guevara de Chiquinquirá, durante el segundo semestre del año 2013.

² Para tal efecto, se puede profundizar remitiéndose al Acta de Comité de Evaluación y Promoción, Octubre 01 de 2012. Página 2 y 3, Institución Educativa Escuela Normal Superior Sor Josefa del Castillo y Guevara de Chiquinquirá Boyacá.

1.1. Pregunta de investigación

1.1.1. Pregunta General

¿Se pueden fortalecer las competencias Ciudadanas en los estudiantes del grado Sexto C (6° C) de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Sor Josefa del Castillo y Guevara de Chiquinquirá durante el segundo semestre del año 2013 mediante la implementación de una estrategia pedagógica diseñada en función de un diagnóstico?

1.1.2. Preguntas específicas

- ¿Qué referente conceptual servirá de fundamento para diseñar la estrategia pedagógica que permita fortalecer competencias ciudadanas en el Grado Sexto C de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Sor Josefa del Castillo y Guevara de Chiquinquirá?
- ¿Qué enfoques de aprendizaje pueden favorecer el diseño de las actividades para conformar una estrategia pedagógica que incentive el desarrollo de competencias ciudadanas para los estudiantes del Grado Sexto C?
- ¿Cómo se pueden evidenciar los resultados de la aplicación de las actividades de esa estrategia pedagógica diseñada para estudiantes de Grado Sexto C?

1.2. Objetivos

1.2.1. General

Fortalecer las competencias ciudadanas a través de una estrategia pedagógica planteada desde el marco de la Enseñanza para la Comprensión y el trabajo cooperativo, para ser aplicada desde el Área de Orientación Escolar, en los estudiantes del grado Sexto C (6° C) de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Sor Josefa del Castillo y Guevara de Chiquinquirá durante el segundo semestre del año 2013.

1.2.2. Específicos

- Diagnosticar mediante instrumentos el estado actual de formación en competencias ciudadanas de los estudiantes en los estudiantes del grado Sexto C (6o C) de la Escuela Normal Superior Sor Josefa Castillo y Guevara.
- Elaborar un referente conceptual que sirva para fundamentar el diseño de actividades didácticas que conformen la estrategia pedagógica para fortalecer y/o desarrollar las competencias ciudadanas de los estudiantes del grado Sexto C (6° C) de la institución mencionada.
- Diseñar las actividades didácticas que conforman la estrategia pedagógica dirigida al fortalecimiento de cada una de las competencias ciudadanas, que requieran de intervención.

- Evaluar los resultados de la aplicación de la estrategia pedagógica propuesta, respecto a las metas de comprensión alcanzadas para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas en estudiantes del grado Sexto C (6C).

1.3. Justificación

Con respecto a la problemática expuesta anteriormente, la Institución Educativa ha utilizado un sin número de estrategias que hasta el momento, han demostrado no ser lo suficiente efectivas para solucionar la problemática, pues como se mencionaba, en la actualidad ésta se encuentra vigente.

Según reportes de docentes, tutores de grupo, coordinadores y demás miembros de la comunidad educativa se observan dificultades en la convivencia escolar y en la adaptación a las normas Institucionales, de los estudiantes que viven la transición de educación primaria a educación secundaria³, éste ha sido un común denominador en todos los años académicos de la última década, situación que ha provocado gran desgaste institucional en cuanto a solución de conflictos y búsqueda de estrategias de solución, que hasta el momento no han mostrado ser efectivas.

En las conductas de los estudiantes y reportes de docentes, tutores de grupo, coordinadores y demás miembros de la comunidad educativa, se han evidenciado bajas competencias ciudadanas, las cuales según, Piaget J. 1984, entre otras causas, pueden deberse a procesos inadecuados de crianza, o simplemente a la etapa evolutiva que atraviesan y que produce un

³ Para mayor información, se pueden consultar los observadores estudiantiles, reposados en la coordinación de convivencia de la Institución Educativa.

momento de crisis por el paso de la infancia a la pre-adolescencia y las implicaciones biológicas y sociales inherentes en el proceso (Piaget J. 1984).

Al observar la conductas de los estudiantes y los principales motivantes de los conflictos en su convivencia, se ha encontrado ausencia o vaga aplicación de valores básicos de la convivencia ciudadana como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por sí mismo y por los demás ya que no se evidencia dicha práctica en sus contextos cercanos, tales como el hogar, el salón de clase y sus espacios de recreación y esparcimiento, entre otros.

Adicional a ello se identifica que los estudiantes no respetan las diferencias y semejanzas propias y de los demás, y a la vez, aprueban y promueven situaciones de exclusión o discriminación en su entorno. En cuanto a la solución de conflictos, éstos, no se asumen de manera pacífica y constructiva y no se evidencia contribución a la protección de los derechos propios y de los demás.

Si bien, es importante observar las conductas de los estudiantes, también es importante indagar cuál es el papel de la Institución Educativa en la problemática, como facilitadora, propiciadora o mediadora, ante lo cual, se espera que el presente estudio ofrezca un panorama más claro sobre esta situación.

Mediante la presente investigación, se pretende que los conflictos de convivencia en el grado Sexto C (6° C) de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Sor Josefa del Castillo y Guevara de Chiquinquirá, se disminuyan a partir del fortalecimiento de las Competencias Ciudadanas.

Con el desarrollo del presente proyecto de investigación se pretende generar aportes a la didáctica, con respecto a poner a prueba la influencia de la formación en competencias ciudadanas, en la convivencia escolar de una Institución Educativa. A la vez, se pretende generar aportes a la línea de investigación de docencia para el desarrollo del pensamiento en la infancia y la adolescencia, de la Maestría en Pedagogía de la Facultad de Educación, de la Universidad de la Sabana y así, aportar a la reconstrucción teórica de las prácticas pedagógicas e institucionales, con el objetivo de producir conocimiento pedagógico y nuevas alternativas teóricas y prácticas con respecto a la formación de ciudadanos.

A la vez, el presente proyecto de investigación, aportará elementos tanto teóricos como prácticos para el ejercicio profesional del área de Orientación Escolar, de la Institución Educativa donde será aplicado, lo cual redundará en beneficios para la toda la comunidad que integra dicha Institución.

Dicho de esta manera, la formación en competencias Ciudadanas cobra mayor relevancia cuando se tienen en cuenta las circunstancias actuales de Colombia, y los esfuerzos que viene efectuando como sociedad por buscar alternativas que permitan resolver los conflictos de una manera pacífica, superar la exclusión social, enfrentar los altos índices de corrupción, abrir nuevos espacios para la participación ciudadana y lograr relaciones más armónicas en las instituciones educativas, los lugares de trabajo, los espacios públicos y los hogares de muchos colombianos y colombianas.

Por último, y como factor fundamental, se pretende apoyar el desarrollo de las competencias y los conocimientos que necesitan niños, niñas y jóvenes del grado Sexto C (6° C), de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Sor Josefa del Castillo y Guevara de Chiquinquirá, para ejercer su derecho a actuar como agentes dinámicos y de manera constructiva en la sociedad: para participar activa y responsablemente en las decisiones colectivas y de forma democrática.

2.Marco Teórico: Referentes Conceptuales

“Creo que la preocupación técnica central de la teoría del desarrollo será cómo crear en los jóvenes una valoración del hecho que muchos mundos son posibles, que el significado y la realidad son creados y no descubiertos, que la negociación es el arte de construir nuevos significados con los cuales los individuos puedan regular las relaciones entre sí.”

JEROME BRUNER (1988)

Se toma como punto de partida la exploración de los antecedentes investigativos y legislativos de las competencias ciudadanas, en el contexto específico Colombiano, enmarcados en el contexto internacional de donde provienen sus orígenes. Posteriormente, se hace referencia a los Contextos de Desarrollo y Aprendizaje, como elementos fundamentales a la hora de realizar planeaciones, programaciones o diseños curriculares y escolares y se ubican en los referentes conceptuales del programa nacional de competencias ciudadanas.

2.1 Antecedentes Investigativos y legislativos

Diversos documentos internacionales de la UNESCO, de la OEA (Carta democrática) y de las reuniones de los Ministros de Educación de la región han ido construyendo referentes conceptuales y normativos que legitiman la importancia de una educación que promueva valores humanos y fortalecen discursos, prácticas y políticas educativas que vinculan los derechos humanos y la paz con la democracia y el desarrollo. No obstante, estos avances no siempre han

sido traducidos en políticas con continuidad y respaldo en los recursos necesarios para permear a la escuela, así como la capacitación del personal docente y directivo en esa perspectiva.

La *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza* (UNESCO 1960) marca el inicio de documentos internacionales específicos a la educación y en este caso se busca proyectar en la educación el principio de igualdad y tolerancia asumido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU de 1948: “A los efectos de dicha Convención, se entiende por “discriminación” toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, color, sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas, o de cualquier índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o efecto destruir o alterar la igualdad en el trato en la esfera de la enseñanza”(art.1.1).

En la *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales* (1974), se establece principios rectores, así como aspectos particulares del aprendizaje, y enfatiza la necesidad de un estudio interdisciplinario de los Derechos Humanos sobre los problemas principales de la humanidad. También se dirige a la preparación de los educadores y a los medios y materiales.

A su vez, en las conclusiones del *Congreso Internacional sobre la Enseñanza de los Derechos Humanos* (1978) se plantean que la noción de derechos humanos no debería concebirse de manera tradicional sino que debería englobar las experiencias y las contribuciones

históricas de todos los pueblos. Señala que los derechos humanos deberán enseñarse «como una materia integrada en las disciplinas apropiadas».

La Declaración de la 44ª. Reunión de la Conferencia Internacional de Educación de Ginebra, (Suiza, en octubre de 1994), refleja una preocupación de los Ministerios de Educación a nivel internacional de la “responsabilidad en la formación de ciudadanos que hagan suyo el fomento de la paz, los derechos humanos y la democracia, de conformidad con la letra y el espíritu de la Carta de las Naciones Unidas, la Constitución de la UNESCO, la Declaración Universal de Derechos Humanos y otros documentos pertinentes, como la Convención sobre los Derechos del Niño y las convenciones sobre los derechos de la mujer, y de conformidad con la Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales”.

Un referente aún más específico es el que propone la Conferencia General de la UNESCO en su 28ª. reunión (París, en noviembre de 1995) a través del *Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia*. Este documento hace más explícita la relación entre derechos humanos y democracia; así mismo, se plantea el buscar que los programas y materiales didácticos incluidos en las nuevas tecnologías, miren hacia «educar ciudadanos solidarios y responsables y aptos para prevenir los conflictos y resolverlos con métodos no violentos». Son valiosos los contenidos educativos que el documento contempla para ser introducidos en la educación, advirtiendo que la introducción de los derechos humanos y la democracia no se agotan en los cursos sino que va más allá de ellos.

En la Revista Iberoamericana de Educación, edición número 47 del año 2008 (p 212 – 214) se describe como El Consejo de Europa, con su proyecto sobre Educación para la Ciudadanía Democrática, emprendió en 1997 una tarea de definición de conceptos y normas; poco más tarde, en 1999, el Comité de Ministros europeo aprobaba la Declaración y Programa sobre Educación para la Ciudadanía Democrática, fundada sobre los derechos y responsabilidades del ciudadano.

La política de la Unión Europea consideró en 2001 que la inclusión social y la ciudadanía activa conformaban uno de los objetivos estratégicos de los sistemas educativos; y en el año 2002, una Recomendación [Rec (2002)12] a los Estados miembros estableció directrices sobre objetivos, contenidos y métodos, propugnando que la educación para la ciudadanía democrática debía estar en el centro de las reformas educativas. Inmediatamente después –en 2003 y 2004– surgieron una serie de iniciativas destinadas a promover la cultura democrática, el aprendizaje de los valores democráticos y la participación; por último, el Consejo de Europa decidió que el año 2005 fuese declarado como «Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación». En el documento de orientación, publicado en diciembre de 2004, indicaba que el propósito era hacer consciente a la población de que la ciudadanía no es tan sólo un concepto jurídico y político, sino global; y, al mismo tiempo, se pretendía estimular un compromiso político de los estados respecto a la educación para la ciudadanía democrática.

En España la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, reconoce que la educación es un recurso con el que cuenta la sociedad para fomentar la convivencia democrática, promover la solidaridad y lograr la necesaria cohesión social; al mismo tiempo, el nuevo

ordenamiento legal la presenta también como un medio para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, crítica, libre.

Desde otro punto de vista, es también notorio que hoy en día se reconoce ampliamente el valor de lo comunitario, se afirma el sentido de pertenencia, se aboga por una real o deseada homogeneidad nacional, se promueve –otras veces– el carácter del grupo identitario. Pero, de igual forma se aprecia que, en paralelo con todo ello, se extiende de manera considerable el individualismo, se produce un repliegue a la privacidad y lo doméstico junto con un alejamiento de la sociabilidad comunitaria en pos de una cierta búsqueda del anonimato y la impersonalidad.

La idea de educar para construir una sólida estructura política y cívica, con el objetivo de definir la identidad de la nación, ha estado presente siempre en las sociedades americanas desde los inicios de su independencia como estados. La nueva sociedad emergente de las colonias inglesas de Norteamérica constituye un primer ejemplo de esa confianza en la educación como recurso para promover y asegurar la nación y el principio democrático.

Otra muestra se puede constatar en la sociedad argentina del XIX. Allí, dos nombres pueden ilustrar la centralidad que la dimensión cívica adquiere en el pensamiento político educativo: en primer lugar, el entendimiento por Esteban Echeverría de que la democracia y la libertad, más allá de la simple independencia, o de aparentes transformaciones, serían producto de la educación del pueblo y de la preparación que este obtuviera para la nueva vida social, para la democracia, para poder gobernarse a sí mismo; al pueblo hay que hacerle comprender y apreciar «los derechos y obligaciones de su nuevo rango social». Por otra parte, el deseo de

Domingo Faustino Sarmiento de extender la educación se basaba en su creencia de que ella ha de ser apoyo y motor de la paz, la libertad y las buenas costumbres cívicas. La educación popular es una educación cívica que asocia su doble preocupación de pedagogo y político: formar ciudadanos con «íntima conciencia de sus derechos» es uno de sus objetivos más importantes de cara a construir realmente la nueva nación, lejos del caudillismo despótico que denuncia en el *Facundo*. (Guevara Niebla, 1985).

Y desde el punto de vista de la práctica educativa, desde los mismos albores de la modernidad pedagógica, Dewey apuntaba otra idea clave al sostener la importante función social de la educación y la imprescindible presencia de un fuerte espíritu social en la organización, los contenidos y los métodos escolares. Habla de la escuela como comunidad de vida, como «una oportunidad para una atmósfera social», como «un grupo social en miniatura», o «un medio auténticamente social». Son afirmaciones hechas en su influyente obra *Democracia y Educación*, pero que ya había adelantado de alguna manera en *La escuela y la sociedad*, donde reconocía que la debilidad de la escuela del momento, consistía en el hecho de que se proponía formar a los futuros miembros del orden social en un ambiente en el que, sin embargo, faltaban las condiciones del espíritu social. Y un primer punto que parece ahora oportuno señalar es su argumentación respecto a que una sociedad democrática está más interesada que otras en una educación deliberada y sistemática, fundamentalmente –dice– porque la democracia no es solo una forma de gobierno sino un modo de vivir que ofrece a todos más diversidad de estímulos y exige mayor capacidad para la iniciativa y la adaptabilidad.

Ya más cerca de nuestro tiempo Paulo Freire anima su movimiento de educación popular desde planteamientos crítico emancipadores, y subraya así un conocido compromiso pedagógico con la realidad histórica, en el que lo educativo tiene un referente ideológico, político y cívico esencial: la participación popular consciente y crítica en las decisiones y la conquista de la democracia. Su pensamiento y su obra difunden la idea de que hay que preparar para la libertad a la clase oprimida, y que hay que hacerlo politizándola, concienciándola críticamente de la realidad y creando disposiciones democráticas; porque Freire entiende que la criticidad es la nota fundamental de la mentalidad democrática. Por todo ello la educación para la libertad que propugna es sustancialmente una pedagogía política, y, por lo tanto, la realidad comunitaria y el nuevo proyecto cívico revolucionario es algo fundamental en sus propósitos (Freire, P., 1973; 1975). La educación queda definida como una fuerza de transformación social, y, por consiguiente, vinculada con la política y la ciudadanía.

Y todavía se puede hacer una breve y ejemplificadora referencia a ciertos hitos de la consideración política sobre el sentido y pertinencia de la educación cívica. En diciembre de 1979 la UNESCO realizó en México una conferencia en la que los ministros de Educación y de Planificación Económica de los Estados miembros de América Latina aprobaban un documento establecía importantes lineamientos que daban base a la educación en ciudadanía.

En 1991 la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, dio inicio al proyecto «Educación y Democracia», concebido como estímulo de iniciativas en materia de educación para la democracia y para promover la incorporación a los planes de estudio de contenidos y actividades en ese sentido. Allí, y desde un documento marco

se coincidió en la idea de que los importantes procesos de democratización iniciados obligaban a utilizar las vías del trabajo educativo al servicio de la consolidación de aquellos valores. En San José (noviembre de 1991), se recomendaba estimular el desarrollo de programas de formación para la participación con vistas a dinamizar la tarea de los órganos de representación social en la escuela y asegurar su funcionalidad y eficacia para el desarrollo de la vida democrática en la escuela; y allí mismo se instaba a introducir o consolidar en los distintos niveles educativos una materia de formación cívica, así como a establecer medidas para capacitar al profesorado en la introducción de la formación cívica en determinados aspectos de sus diversas materias.

En Quito (marzo de 1992), se incluyen entre las líneas estratégicas de trabajo la inserción en el currículo de actuaciones para una educación democrática, y el concurso complementario de otro tipo de actividades extracurriculares con potencial formativo en ese aspecto. También, desde entonces, las cumbres de jefes de Estado y de Gobierno de la Comunidad Iberoamericana de Naciones y las conferencias iberoamericanas de educación han citado o tratado más detenidamente algunas cuestiones propias de esta orientación política y educativa.

Ya en la primera de aquellas cumbres, en Guadalajara (México) se declara la voluntad de facilitar el acceso a la educación como forma de fortalecimiento de la democracia; y un año después, en 1992, la Cumbre de Madrid resalta el valor y la importancia del conocimiento y la educación, es decir de la formación de recursos humanos para la democracia; y es importante recordar también que la quinta de esas cumbres, que en 1995 tuvo como sede la ciudad argentina de San Carlos de Bariloche, concluía que una educación integral de calidad suponía el fomento

en ella de «los valores de la democracia, la solidaridad, la tolerancia y la responsabilidad, como base para una convivencia pacífica y armoniosa».

Finalmente, la séptima cumbre, celebrada en la venezolana Isla de Margarita en 1997, y dedicada al tema «Los valores éticos de la democracia», afirma en principio la convicción de que la democracia no es solo una forma de gobierno sino un modo de vida al que los valores éticos dan consistencia y perdurabilidad; tolerancia, pluralismo, debate público, respeto y promoción de los derechos humanos, reglas de convivencia son principios y valores de una práctica democrática que, se afirma, «debemos fortalecer y promover dentro de efectivos programas y estrategias nacionales de formación ciudadana». En 1997 en la reunión de Mérida (Venezuela) se analizó el tema de la educación y los valores éticos de la democracia, reclamándose la intervención de la escuela, pero también de otros agentes educativos.

2.1.2. Contexto Específico Colombiano

A. Propuestas.

La constitución Política de 1991, establece que la educación formará al colombiano en el respeto a los Derechos Humanos, a la paz y a la democracia, y a los principios democráticos de convivencia, de pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y la libertad.

Por otro parte, en el artículo 67, la Constitución Política de Colombia, define que: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”. En coherencia con esta declaración, la Ley General de Educación N°115, en el artículo 5 establece como fines entre otros, el desarrollo de la personalidad, dentro de un proceso

de formación integral, física, psíquica, moral espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

Asimismo, en el artículo 13 establece que todos los niveles educativos promoverán el logro de los siguientes objetivos:

- Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y sus deberes.
- Fomentar en la institución educativa prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad.
- Crear y fomentar una conciencia de solidaridad internacional.

De acuerdo con la Ley General de Educación (115/1994), en Colombia la escuela tiene una función primordial en lo que concierne a la formación ciudadana; ahora bien, como complemento a un principio de carácter jurídico, es indispensable señalar que la escuela es un escenario en el cual la influencia del entorno en el que se desenvuelve tiene que ver sobre todo con la formación de los contenidos curriculares y con los ideales que en él existen sobre el tipo de sociedad que el Estado pretende construir o mantener.

El artículo 14, referido a la enseñanza obligatoria, ordena a los establecimientos oficiales o privados de educación formal (niveles de pre-escolar, básica y media) el estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política y la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación de los valores humanos.

También es importante resaltar que en esta misma línea, el artículo 21 plantea la necesidad de formar para la participación y la organización infantil (objetivo específico), otorgándole a la participación estudiantil un papel esencial que garantiza a los estudiantes ser tomados en cuenta en los ámbitos decisivos de cada institución educativa; pues bien, más allá del punto de vista estrictamente jurídico, por la forma como realmente ha incidido este nuevo marco social, político y económico en el desarrollo del ordenamiento de la Ley General de Educación (115/1994) respecto a los procesos de formación ciudadana en el país y, lo que es más importante aún, sobre la forma como se han incorporado los procesos de formación ciudadana en el ámbito del sistema educativo colombiano: por supuesto, ello incluye el análisis sobre la eficacia de la educación en el desarrollo de una cultura de la participación ciudadana y, finalmente, el análisis sobre el desarrollo de una cultura política democrática en el ámbito de lo público.

Por otro lado, el Decreto Ley 2230, del 8 de agosto de 2003, decreta:

- Promover estrategias de incorporación de las competencias laborales y ciudadanas en el currículo.
- Desarrollar lineamientos para promover estrategias de intervenciones educativas que fomenten la convivencia escolar, el comportamiento y la sensibilidad ciudadana, la resolución pacífica de los conflictos y la formación de valores.

A su vez, los *Lineamientos Curriculares para la Formación en la Constitución Política y la Democracia*, propone el retorno de la Educación Cívica a la escuela y la formación ciudadana en torno a los siguientes ejes:

- El desarrollo de la subjetividad para la democracia
- El aporte en la construcción de una cultura política para la democracia
- El conocimiento de las instituciones y de la dinámica política

El eje de formación de subjetividades democráticas, enfatiza el desarrollo de las competencias dialógicas y comunicativas en los estudiantes, que supone desarrollar en ellos una actitud de apertura hermenéutica hacia los otros, hacia las otras posiciones y opiniones; supone, asimismo, formar actitudes de respeto y valoración de las diferencias, y actitudes de reconocimiento del otro como un interlocutor válido.

Igualmente, en dicho eje se promoverá en los estudiantes el desarrollo de la autonomía, del juicio político, así como un pensamiento autónomo y crítico. Para el desarrollo de la autonomía y del juicio crítico se promoverá la conformación del gobierno escolar, del consejo estudiantil y otras formas de participación estudiantil.

El eje construcción de una cultura política para la democracia, incide en la construcción de la esfera de lo público y en la construcción de identidades colectivas. Señala que las diferentes áreas del Currículo podrán apoyar la construcción de la esfera de lo público en las escuelas, si se propician actividades como foros, seminarios, coloquios, mesas redondas, donde se debata con otras instituciones, con otras comunidades y con expertos, los contenidos y temas del área. Señala además que la institución escolar debe constituirse en un espacio creativo de socialización en el que las diferentes identidades que confluyen en ella puedan entrar en un juego de mutuo reconocimiento y comprensión.

El eje de formación en el conocimiento y comprensión de las instituciones y de la dinámica política, que comprende el análisis de situaciones de la vida cotidiana y el conocimiento de la Constitución.

En general, se reafirma que el aprendizaje de la ciudadanía más que un discurso debe ser una vivencia surgida de la experiencia escolar: “La democracia es una forma de vivir que se asume viviéndola”. En este sentido, se propone como objetivos de la formación en la Constitución y en la Democracia, entre otros, los siguientes:

- Crear las condiciones para el desarrollo de una personalidad responsable y autónoma, consciente del valor de su dignidad, condición primera para el ejercicio de la ciudadanía.

- Desarrollar en los estudiantes el sentimiento de solidaridad con la sociedad y en especial con los más débiles, de manera que se comprometan a aportar en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, requisito para que la democracia se consolide como un orden social satisfactorio y para que el orgullo de ser colombiano sea viable para todos.

- Propiciar en el educando la afirmación de los conceptos del respeto por otro y del disfrute de las diferencias, como condiciones para el desarrollo de una convivencia pacífica.

La WEB del Ministerio de Educación Nacional (MEN) muestra un documento explícito referido a *Política educativa para la formación escolar en la convivencia (2002)* en el cual se afirma que la educación para la paz y la convivencia en el contexto escolar, constituye una

prioridad para el Ministerio porque la escuela tiene la responsabilidad ineludible en la formación de ciudadanos capaces de ejercer la democracia y respetar los derechos humanos. “Lograr la paz y la convivencia pacífica y armónica es un propósito de la sociedad a la que la escuela debe contribuir (...) La situación de violencia que vive el país acentúa la tendencia a otorgarle responsabilidades cada vez mayores a la escuela en la formación de sujetos capaces de interactuar armónicamente en la solución de conflictos y para convivir civilizadamente. Sin embargo, la escuela no es el único formato para educar para la paz, la convivencia y la democracia, y no se debe sobredimensionarse su papel en la formación para la convivencia...”

El documento distingue dos ámbitos para la formación para la convivencia: lo cognoscitivo y el ámbito de las relaciones. En este último el texto precisa la necesidad de prever el ámbito de las relaciones pedagógicas, de las relaciones en la gestión escolar y en el de las relaciones escuela-comunidad. Los lineamientos estratégicos que el documento propone son a nivel de las alternativas pedagógicas y curriculares, de los materiales educativos, y de la capacitación de docentes y agentes educativos, la identificación y difusión de iniciativas escolares de paz y convivencia, y el establecer alianzas estratégicas con instituciones internacionales relacionadas con esta temática.

La publicación del MEN titulada *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Documento No. 3, logra profundizar en una rica conceptualización sobre las competencias ciudadanas las cuales son definidas como “el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” El texto explica la íntima

relación entre competencias ciudadanas con desarrollo moral: “El desarrollo moral se entiende como el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común” (pp.148-179)

El documento organiza las competencias ciudadanas en tres grandes grupos:

- Convivencia y paz
- Participación y responsabilidad democrática
- Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias

Por otro lado también define los tipos de competencias ciudadanas: “así como para la formación ciudadana requerimos de ciertos conocimientos específicos, también necesitamos ejercitar competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras”.

Basado en estas distinciones el texto propone estándares de competencias ciudadanas para grados de primero a tercero (1° a 3°), de cuarto a quinto (4° a 5°), de sexto a séptimo (6° a 7°), de octavo a noveno (8° a 9°) y de décimo a once (10° a 11°) del sistema escolar.

2.2 Contextos de Desarrollo y Aprendizaje

En este subtema se destaca la importancia del considerar los contextos de desarrollo y aprendizaje en los seres humanos, tal como se hará en el diseño de las estrategias planteadas por la actual propuesta. Según lo evidenciado a diario en el ejercer docente, el desarrollo de los estudiantes no se da aislado en una capsula, sino que alrededor de ellos hay un destacado número de factores que generan gran influencia para los diferentes procesos de desarrollo y aprendizaje, algunos más o menos adecuados o benéficos, pero que al final de cuentas construyen y edifican

los seres humanos que componen y estructuran las comunidades y sociedades; y es que desde su individualidad son personas en busca de la tan anhelada autorrealización y felicidad y que como niños y adolescentes están sujetos – la mayoría de las veces de forma involuntaria - a esos factores que, como se mencionaba, en algunas ocasiones son protectores y que en muchas otras son de riesgo.

La idea de que los docentes reconozcan el nivel de importancia del contexto, radica en que este marca las pautas para ajustar técnicas, didácticas, métodos y procesos, haciéndolos adecuados a las características particulares y a las necesidades individuales de cada estudiante y de cada grupo de estudiantes, no sólo para que se logren los objetivos reales de la educación y la enseñanza, sino para que esos factores protectores se promuevan y esos factores de riesgo se neutralicen.

Esto, según lo plantea Elichiry (2001) constituye en la actualidad una situación, en algunos casos problemática y en definitiva, poco novedosa pero siempre vigente frente a la necesidad de avanzar en la comprensión de la especificidad que guardan los aprendizajes escolares en relación a las características inherentes y constantes de las situaciones en las que se producen.

Este tema plantea gran número de interrogantes y exige diversas estrategias y planes de acción, a quienes participan en el campo educativo, ya sea en el ámbito de la producción teórica como en el de las intervenciones psico-pedagógicas en las aulas, razón por la cual se le debe dar la importancia requerida y dedicar el tiempo correspondiente para su análisis.

Pero si mencionamos que los contextos son determinantes para el desarrollo y el aprendizaje, ¿qué es concretamente el desarrollo humano y a qué hace referencia la noción de aprendizaje? Con respecto a éstos dos términos existen muchas definiciones, unas relacionadas y otras que distan entre sí y que a través del tiempo han ido sufriendo cambios y transformaciones, cada vez más adaptadas a las circunstancias y a las mismas modificaciones que ha ido presentado el contexto.

En lo que corresponde al presente escrito, se tomará el concepto que UNICEF (2006) ha estructurado para “Desarrollo Humano” y que en la actualidad se encuentra en vigencia:

... se considera desarrollo humano al conjunto de dimensiones, condiciones y principios que, en el marco de las libertades civiles y considerando a los individuos como protagonistas de su desarrollo, establecen: (a) Una profunda valoración de la vida. (b) La libertad de cada persona y de cada nación de elegir la mejor manera de vivir, según sus parámetros culturales. Y (c) El fortalecimiento de las capacidades de las personas en todas las dimensiones: personal, social, económica, política, cultural, educativa, etc. (UNICEF, 2006, p 9)

Cuando se plantea a totalidad la definición del término, se alcanza a dimensionar su gran importancia para la formación de sociedades y personas, y es cuando se evidencia con mayor claridad la necesidad de que las instancias a cargo de la educación, como pilares de la sociedad, actúen en congruencia con ello. Y es a través de procesos adecuados de enseñanza que se logra

con éxito el aprendizaje, siguiendo objetivos propuestos y tendientes a promover el desarrollo humano. Pero ¿qué es aprendizaje?.

Para definir aprendizaje, se ha retomado el planteamiento de Bruner (1995), quien indica que es el proceso de interacción en el cual una persona obtiene nuevas estructuras cognoscitivas o cambia antiguas ajustándose a las distintas etapas del desarrollo intelectual.

Para Bruner, instruir a alguien, no es conseguir que guarde resultados en la mente. En cambio, es enseñarle a participar del proceso que hace posible el conocimiento. Aprender es desarrollar la capacidad para resolver problemas y pensar sobre la situación que se enfrenta. Aprender es Aprender a Ser. (Bruner, 1984).

Al definir los dos conceptos bases del presente escrito, resalta la notoria relación y vínculo que existen entre los dos, pues para lograr el fortalecimiento de las capacidades de las personas en todas las dimensiones (personal, social, económica, política, cultural, educativa – que determinan el Desarrollo Humano) se requieren métodos de enseñanza que conduzcan a procesos de aprendizaje efectivos, y que a su vez el desarrollo humano los hace posibles. Resultan, entonces, procesos interrelacionados e interdependientes.

Pero ¿cómo se obtienen procesos de aprendizaje efectivos?, ante ello existen numerosas teorías desde la pedagogía, la psicología, la educación, la didáctica, entre otros saberes, disciplinas y ciencias, que día a día fortalecen, fundamentan y hacen posible el ejercer docente; sin embargo, mucho antes de ellas y como base esencial para elegir las, cobra fundamental

importancia el tener en cuenta el Contexto en el que se encuentran los educandos – protagonistas de dicho proceso enseñanza aprendizaje.

Bruner (1963) señala que descubrir un camino no es inventar todo; el descubrimiento no ocurre por casualidad, no es ensayo y error. Es importante el “medio” familiar y cultural que proporciona modelos, señala pautas y ofrece patrones para el cumplimiento de tareas sociales y personales.

Y al mencionar “medio” se hace referencia al Contexto, con más detalle el Contexto es entonces, el entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el cual se considera un hecho, en este caso, el hecho Educativo.

Pero los contextos o ambientes no son sólo el medio físico y social que rodea al individuo sino que también están integradas las personas que intervienen en cada cambio individual, considerando el contexto como la entidad interactiva formada por individuos y ambiente (Clemente & Hernández, 1996).

El contexto entonces sería el conjunto de situaciones, fenómenos, personas y circunstancias que se combinan en un momento y lugar específico de la historia y que tienen evidentes consecuencias sobre los sucesos que toman lugar dentro de sus límites espacio-temporales.

Dentro de ese contexto se encuentra inmerso el estudiante protagonista del proceso Enseñanza – Aprendizaje. Este contexto, según lo determinaba la definición anterior, va desde el

área geográfica en la que éste se encuentra, la comunidad, la estructura de las casas, el sustento económico de las personas que viven en dicha comunidad, además de las costumbres, formas de vida y de relacionarse, así como también las ideologías que surgen dentro de cada hogar, entre un sin número de factores.

En este orden de ideas, si el objetivo es tener procesos de aprendizaje efectivos, esta tarea no sería posible sin tener en cuenta el contexto. Esta afirmación aplica de lo específico a lo general, desde el direccionamiento de las acciones humanas individuales (toma de decisiones personales), la funcionalidad familiar, las orientaciones de las acciones educativas, los sistemas sociales, los programas gubernamentales, y cualquier proceso de inmersión humana; para su efectividad, requerirá del reconocimiento, análisis, identificación y consideración de los Contextos donde se desarrollen.

Considerando lo anterior, se puede determinar, que el aprendizaje involucra tanto los procesos de desarrollo individual como los aprendizajes de la experiencia humana culturalmente organizada, considerando que los procesos evolutivos o de aprendizaje no existen independientemente. De esta manera podremos contribuir a lo que Bruner (1984) propone: “hacer de la escuela una empresa compleja de adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros, y de adaptar a sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura”.

Y es que como se mencionaba, la importancia del contexto en el desarrollo y aprendizaje no es un tema novedoso, pero sí vigente; éste ha sido abordado y destacado por varios autores (Ausbel, 2002; Frawley, 1999; Gardner, 1991, 2000; Rogoff, 1993; Vygotsky, 1999). De esta manera, las actividades normales y cotidianas que tienen lugar en el escenario del hogar, en el

juego o en las interrelaciones sociales proveen un contexto que le es familiar al aprendiz y que puede relacionarlo de un modo natural, no forzado, con el contenido que se requiere aprender. Rogoff en su libro *Postsynaptic Receptor Trafficking Underlying a Form of Associative Learning* lo describe de un modo muy directo y contundente cuando dice:

...más que considerar el contexto como algo que influye en la conducta humana, lo veo como algo inseparable de las acciones humanas, en situaciones de conocimiento u otro tipo de actividades. Considero toda la actividad humana como algo enraizado en el contexto; no existen ni situaciones libres de contexto ni destrezas descontextualizadas. (Rogoff, 1993, p53)

Para terminar, en la obra *La educación del siglo XXI* se habla de calidad, entendida como eficacia y equidad en la educación (Muñoz Izquierdo y Schmelkes, 2009). La eficacia y equidad se incluyen en la atención de las características personales de los estudiantes, determinadas por el contexto donde estos se encuentren; y es relevante destacar que no se puede constituir un cambio, mientras que en las aulas se continúe enseñando sin considerar dichas características que, como expusimos en el presente escrito, son medulares para la consolidación de los aprendizajes y con el del desarrollo humano, como base estructural del desarrollo social.

2.3 Ética en Contexto de Ciudadanía: Ética y moral.

Antes de mencionar algún concepto o definición actual de ética, es importante relacionar algunos ejemplos del pasado para ilustrar la cuestión de la ética filosófica en sus inicios. Es

comúnmente aceptado que fue Sócrates (470-399) el primero en hacer de la reflexión moral un asunto filosófico.

Los filósofos anteriores a él, llamados –presocráticos-, centraron su atención en el cosmos o la naturaleza; Sócrates, en cambio, se interesó en la conducta humana. Solía conversar de temas filosóficos con amigos en la Atenas del siglo IV antes de Cristo, en lugares que hoy podrían parecer poco usuales desde la actual perspectiva de la enseñanza escolarizada. Platón (427-347) describe escenas a la sombra de un árbol, recorriendo un camino, en un banquete y otros lugares. Algo que ha llamado la atención de la vida de Sócrates es la congruencia entre su pensar y su obrar.

Independientemente del acuerdo o desacuerdo con sus tesis, y de todas las críticas de que pueda ser objeto, lo cierto es que vivía conforme a lo que enseñaba: sus necesidades materiales eran muy reducidas, y, como él mismo lo expresó en el juicio donde fue acusado de impío y corruptor de la juventud, dedicó su vida al servicio de la patria y de los demás, por lo que no hizo fortuna.

Para Sócrates la buena vida radicaba en la introspección, pero también en el cuidado de sí (“conócete a ti mismo; cuida de ti”, rezaba el mandato del Oráculo de Delfos), por lo que daba más importancia al interior del hombre, a su espíritu o psyche, que a los bienes materiales. Estaba convencido de que el conocimiento conduciría a la verdad y ésta al bien, de donde se sigue la tesis de que actúa correctamente quien conoce el bien, y mal quien lo ignora.

A pesar de las discrepancias entre las teorías morales de la antigüedad, hay otros rasgos comunes que les dan su sello particular. Uno de ellos es la estrecha relación entre ética y política, la inconcebible escisión de la vida privada y la pública. El habitante de la polis (zoon politikon, animal político) así lo concebía y se enorgullecía de ello. Además, fuera de Grecia (conjunto de polis unidas por el hecho de hablar griego), todos eran pueblos bárbaros, con los que se estaba en constante guerra. Se sabe que Sócrates participó en varias expediciones y campañas de guerra, mostrando siempre gran valor.

Para Platón, como ya se ha expuesto, el bien es algo absoluto, independiente de las opiniones, por lo que sólo hay una forma de llegar a la buena vida. Quien logre desentrañarla deberá ayudar a los demás a conocer ese bien y, una vez que se conoce, se actuará conforme a él. A la teoría platónica se le ha objetado en un doble sentido: 1. el supuesto de que basta conocer el bien para actuar moralmente y 2. que existe sólo una buena vida para todos.

En el Eudemonismo o ética platónica hoy puede parecer bastante extraña, mas no así la ética de Aristóteles (384-323) denominada “Ética a Nicómaco”, donde a diferencia de tradiciones como la platónica y la estoica, no basa su ética en una metafísica especulativa, fundada sólo en la razón, sino en la investigación empírica del comportamiento humano. A través de este estudio pretende encontrar qué buscan los hombres y llega a la conclusión de que todos tienen como fin último la felicidad. Al no haber una idea de felicidad válida para todos que debe alcanzarse en la medida en que se desarrollan las virtudes humanas, mediante formación de hábitos, fruto del esfuerzo de la voluntad.

Para las éticas hedonistas, la buena vida consiste en la búsqueda del placer, aunque también es preciso determinar en qué consiste éste, pues algunos placeres pueden tener consecuencias negativas y terminar infligiendo dolor. Por otro lado hay una variedad de teorías hedonistas, ya que cambia en cada una lo que produce placer. Actualmente el término hedonismo se entiende como un darse al placer material sin límites. Epicuro (341-270), representante de una corriente hedonista de la antigüedad, por el contrario, hacía depender el placer de la sabiduría práctica que se obtiene de la filosofía, para evitar el dolor. Un placer inmediato puede a la larga producir dolor, por ello, es preciso evitarlo.

En el Estoicismo se sostiene que el bien y el mal dependen de cada uno, de manera que la voluntad propia nos puede volver indiferentes al mal que proviene de fuera, por ejemplo, estar en prisión o ser torturado. La indiferencia vuelve libres e independientes a los seres humanos. La física es el fundamento de la ética, por lo que los estoicos recomiendan vivir conforme a la naturaleza. Es una especie de ética del deber, intelectualista, contra las pasiones, que es preciso suprimir, para llegar a la apatía y a una vida serena y feliz. Un rasgo importante es la actividad política de los estoicos, quienes favorecieron la abolición de la esclavitud. Hoy se entiende por estoicismo, valor, coraje o capacidad para enfrentarse a la adversidad.

Muchos conceptos éticos actuales tienen su origen en la ética cristiana, aunque es difícil reunir en este rubro una variedad de doctrinas. Sin embargo, es posible distinguir tres grupos: 1. La ética de la pastoral cristiana, que proviene del judaísmo y del cristianismo primitivo, que pone el énfasis en el decálogo y en las enseñanzas de Jesús. 2. La ética de la Iglesia, también con variantes, como la línea de San Agustín (354-430), inspirada en Platón, y la de Santo Tomás de

Aquino (1225-1274), inspirada en Aristóteles. 3. La ética desarrollada por el protestantismo, después de la Reforma. En todos los casos se tiene un código moral compuesto y recogido en el decálogo del Antiguo y luego del Nuevo Testamento, dictado por el Ser divino o Ser Superior quien, además ha dado al hombre la dignidad humana al denominarlo como Hijo de Dios; llevamos en nuestra naturaleza la conciencia del bien obrar, la libertad para optar por el bien en función de la inteligencia y de la voluntad. Las nociones de bien y mal, han sido fundamentales en la ética y son la base del derecho.

Moral es el conjunto de normas, reglas, principios, valores y costumbres que rigen el comportamiento de los grupos humanos, dictado por instituciones como la familia, la Iglesia, la escuela o los medios de comunicación ; también se le puede llamar moralidad vigente. Por moral también se entiende el comportamiento real y visible de los individuos y su relación con el código moral, que puede ser de aprobación, reprobación o cuestionamiento.

Código moral es el conjunto de preceptos y prohibiciones de la moral, formulados ya sea en forma clara o difusa, a través del cual se establecen las sanciones morales. Constitución del sujeto moral se refiere a la forma en que cada individuo se relaciona con el código, mediante la cual se constituye en sujeto moral, distinto de los demás, aunque la conducta observable de varios individuos sea la misma. Aquí, el sujeto se convierte en su propio objeto para moldearse en la clase de sujeto moral que desea convertirse. Es la parte más creativa donde, como diría el filósofo norteamericano Richard Rorty (1931-), cada uno es poema de sí mismo.

Aunque todos reflexionamos sobre cuestiones morales, cuando menos en forma rudimentaria e inconsciente, el filósofo pone en cuestión los contenidos de la moral, para analizar a qué responden, en qué circunstancias y condiciones materiales emergieron, cuáles son sus fines. Por ello es usual decir que el objeto de estudio de la ética es la moral. De igual forma se puede referir a la ética llamándola “teoría moral”. En términos más sencillos, la ética es la reflexión y sistematización filosófica sobre la moral.

2.3.1 Ciudadanía y convivencia

“El ciudadano se construye para que la sociedad se transforme y ese proceso de construcción ciudadana es un proceso de transformación social.” (Cepeda, M.J., 2004).

Como bien afirma Mockus (1999) “La ciudadanía es un mínimo de humanidad compartida. Cuando decimos que alguien es ciudadano, pensamos en aquel que respeta unos mínimos, que generan una confianza básica. Ser ciudadano es respetar los derechos de los demás” (p11).

El núcleo céntrico para ser ciudadano es, pensar en el otro, responder al decir popular “ponerse en el lugar del otro”. Se basa en tener conciencia que siempre hay un otro, con necesidades, sentimientos, triunfos y fracasos, emociones, familia... y tener presente no sólo a ese “otro” que está cerca, con el que nos relacionamos o sabemos que nos relacionaremos, sino también considerar al otro más lejano, al ser humano aparentemente más distante –al desconocido, por ejemplo– o a quien hará parte de las futuras generaciones “(...) pero el ciudadano también se define por su relación con el Estado. Alguien es ciudadano de un país específico con unas normas establecidas por un Estado específico. Cuando se habla de las

consecuencias, un ciudadano no sólo mira las consecuencias para unos, sino para todos”
(Mockus, 2004, p11).

En la concepción de ciudadanía que subyace al presente programa en creación, los vínculos de los integrantes de la sociedad con el Estado, la exigibilidad y ejercicio de los Derechos Humanos y Constitucionales y la acción del ciudadano en la vida pública son fundamentales. Es lo que se denomina la “dimensión pública de la ciudadanía”, en donde los intereses personales pueden ser también intereses comunes, como por ejemplo alimentarse diariamente. Así, para defender un interés individual ante otros, se puede incluir a los demás que tienen ese mismo interés, es decir, pensarlo como un interés común, o lo que es lo mismo, volver público lo privado, y trabajar para que este interés de todos se cumpla; según el ejemplo, contribuir para que la sociedad garantice unos mínimos alimenticios para todos sus miembros (Cepeda, M.J., 2004).

Valverde, D. et al. (1999) en su texto *La construcción de la confianza*, define la convivencia como la emergencia de las interacciones de los sujetos basadas en la credibilidad en ellos mismos y en el otro antes que generadas por la normatividad que desde la desconfianza, estipula sanciones presuponiendo la acción antes que esta ocurra.

Y como se puede observar, desde la antigüedad hasta los actuales días, la pregunta sobre la convivencia ha sido abordada y analizada desde diferentes enfoques y perspectivas de las ciencias sociales, naturales, y la pedagogía, a partir del debate abierto por las visiones de Aristóteles y E., Kant (citados por Patricio de Azcárate, 1873) han surgido posiciones que han llevado al nacimiento de enfoques encontrados alrededor de lo que es la vida con los “otros”:

Neokantismo, Neoaristotelismo, la Biología del Conocimiento; corrientes frente a las cuales los estudiosos de diversas disciplinas se han preguntado sistemáticamente por los escenarios, posibilidades y dificultades que demanda “estar con los otros”.

Desde la Filosofía, por ejemplo, Aristóteles (citado por Patricio de Azcárate, 1873 pp.17 – 21) y el pensamiento griego, se han interrogado sobre el sentido de la convivencia, sobre el origen del hecho político, así como sus vínculos con lo ético, dicho de otro forma: cómo se da la integración del Hombre en la sociedad. Ciertamente, el ciudadano es el resultado de un evento político humano, dado que éste no puede desarrollarse integralmente sin otra relación vivencial práctica con los demás, en consonancia con la construcción de la Excelencia “*areté*”, el cuidado de sí que no se reduce a un “*conocimiento técnico de uno mismo*”⁴ sino que éste se halla afín a la auto restitución de la comunidad y la propia personalidad, de manera que el desarrollo de esta última es semejante al de la sociedad; por tanto, se puede decir que, así como el ciudadano tiene sus “etapas de crecimiento”, la comunidad también tiene su historia, durante la cual se transforman sus reglas de comportamiento. De ahí que la norma (lo que es de uso común, o normal para todos) se transforme en una norma de conducta para el individuo.

Por eso se puede pensar que, en su sentido original, la norma no es impuesta, es una consecuencia del desarrollo del grupo social en la dirección de la base hacia arriba y no al contrario dada la dinámica de la comunidad, por ello la norma es inseparable del discernir del grupo, es decir, las comunidades se desarrollan por las normas que orientan a los individuos, pero éstos se hallan determinados por la búsqueda de lo que es el bien para la comunidad, en una

⁴ En palabras de Foucault: “Uno no puede cuidar de sí sin conocer. El cuidado de sí es el conocimiento de sí en un sentido socrático-platónico. Pero es también el conocimiento de un ----- de reglas de conducta o de principios que son a la vez verdades y preocupaciones”. Citado EN: (2006) *Herramientas ---- en ética y valores*”. MEN, Bogotá.

dinámica en que los individuos contribuyen a movilizar en la medida en que conviven con los otros en un mismo espacio que la búsqueda de un mismo fin, la polis. Por dichas razones expuestas, es que posee gran importancia tener como bases teóricas y orientadoras a la “Convivencia”, en un proceso de formación en Competencias Ciudadanas.

2.3.2 Desarrollo Moral de Lawrence Kohlberg y dilemas morales

Antes de iniciar la argumentación del porqué el uso de dilemas morales para desarrollar o fortalecer competencias ciudadanas, para este caso, específicamente en estudiantes que inician el nivel de secundaria, se considera importante dar un breve repaso por la teoría del Desarrollo Moral de Lawrence Kohlberg (1978), y cómo ésta constituye la base para el desarrollo de su posterior estrategia de “dilemas morales” como potenciadores del desarrollo moral.

Se concibe la adopción e interiorización de valores como producto de un proceso constructivo del individuo que, en relación con otras personas de su entorno, embarcadas en el mismo proceso, tratan de dar sentido a la realidad social que les rodea.

Kohlberg, señala que el desarrollo moral es el incremento en la interiorización de las reglas culturales básicas y este incremento es entendido desde el planteamiento cognitivo del desarrollo en estadios, en el cual se menciona que las estructuras de los estadios superiores reintegran a las estructuras elaboradas en estadios inferiores (Romo, 2004).

El desarrollo moral consiste en el avance o movimiento progresivo hacia estadios superiores (Kohlberg, 1992). Kohlberg (1976), plantea que uno, no puede seguir principios

morales si no los comprende o no cree en ellos. De igual manera, utiliza el concepto de «juicio moral», entendiéndolo como un modo de evaluación prescriptiva de lo bueno y de lo recto (Hersh, Reimer y Paolito, 1984). Es decir es el tipo de juicio que se hace sobre lo bueno y lo justo de una acción (Kohlberg, 1974, citado por Barba, 2002).

La raíz del juicio moral es la habilidad de ver las cosas en la perspectiva del otro, siendo considerado por el autor, junto con el desarrollo cognitivo, como condición necesaria para el desarrollo moral como intermediario entre las capacidades cognitivas y el nivel alcanzado en este desarrollo moral. Nace en todas las interacciones sociales: familiares, escolares y sociales, las cuales son consideradas como instituciones socializadoras básicas; por lo tanto, para esta tesis, se considera necesario a la hora de desarrollar competencias ciudadanas.

Kohlberg considera la invariabilidad necesaria en la sucesión de etapas. Este autor, encuentra que las etapas son las mismas en los diversos países en los cuales se realizaron sus estudios, tales como México, Taiwan, pueblos rurales de Turquía y Estados Unidos. Establece que el contexto cultural marca las diferencias, pero no el orden. Para ello, realiza una entrevista profunda, en la cual se discute un dilema moral propuesto por el autor. A él, le interesaba comprender cuáles son los elementos tomados en cuenta para el juicio, la importancia atribuida a los diferentes aspectos del problema y el tipo de razonamiento usado.

Es así como la secuencia de estadios no está afectada por las diferentes condiciones sociales, culturales o religiosas. No se han encontrado diferencias en el desarrollo del

pensamiento moral entre Católicos, Protestantes, Judíos, Budistas, Mahometanos o Ateos. Lo único que se afecta es el ritmo en el cual los individuos progresan a través de esta secuencia.

El universalismo de Kohlberg consiste en reconocer, que las estructuras de razonamiento moral están presentes en todas las culturas y en aceptar que cualquier individuo está en la capacidad de asumir como miembro de la sociedad una perspectiva social. Es así como el universalismo moral en Kohlberg, no reside en el contenido de los juicios dado que cada cultura tiene sus propios puntos de vista, sino en la forma de razonamiento moral (Kohlberg, 1997).

El paso a una nueva etapa supone la re-estructuración en el modo de realizar operaciones, de asumir roles y de adoptar una perspectiva social. Kohlberg, asume la existencia de tres niveles, cada uno de los cuales se sub-divide en dos etapas o estadios; siendo el segundo estadio una forma más avanzada y organizada de la perspectiva general de cada uno de los niveles principales.

En esta propuesta del desarrollo moral, soporte del constructivismo del aprendizaje moral, una persona que avanza de una etapa a la siguiente está cognitivamente más capacitada para explicar por qué los juicios en una etapa son más adecuados que en las etapas anteriores (Kohlberg, 1992).

Los rasgos del razonamiento moral, en el enfoque evolutivo cognitivo, se centran según Kohlberg, al igual que Piaget en las categorías centrales de igualdad y reciprocidad, es decir las categorías de justicia. El concepto de justicia es la vía cognitiva o racional de la moralidad en la medida en que los sujetos siempre tienen que dar razones objetivas o racionales para justificar

una toma de decisiones (Kohlberg, 1992). No obstante, esta teoría ha sido cuestionada porque desconoce la importancia de la incidencia de los contextos y del obrar en condiciones únicas para cada sujeto.

Desde el punto de vista cognitivo, Kohlberg mantiene la propuesta de Piaget; sin embargo, desde el punto de vista evolutivo se diferencia, al plantear una evolución de carácter lineal jerárquica del desarrollo, en donde el estadio superior, es el mejor, ya que trata de lograr formas de mayor equilibrio en la interacción organismo medio. Mientras que para Piaget, cada estadio de desarrollo constituye no una mejor forma, sino una forma distinta de equilibrio.

Kohlberg asume el término justicia para operacionalizar los estadios de razonamiento moral y diferenciar la capacidad de toma de perspectiva moral de la toma de perspectiva cognitivo social. En este enfoque, la justicia regula el proceso de aprendizaje moral. Este autor denomina operaciones lógicas de justicia a la reciprocidad y a la igualdad (Kohlberg, 1978). Por su parte, el término «Convencional», significa conformarse y someterse a la regla, expectativas y convenciones de la sociedad o de la autoridad (Kohlberg, 1976).

Cada estadio, se define por tres elementos: a) Una perspectiva en relación con las normas sociales, b) Un conjunto de razones para juzgar las acciones concretas como «buenas» o malas» y e) Un conjunto de valores preferidos (Barba, 1997; citado por Romo, 2004).

Primer nivel: Pre-Convencional

Así, se obtiene un primer nivel denominado Pre-Convencional, característico de niños pequeños, algunos adolescentes y muchos delincuentes. Aquí se ubican, las etapas 1 y 2.

En este primer nivel, pre-moral los juicios se basan en criterios externos, es decir en el castigo o la recompensa que recibe el autor de la acción. Lo correcto y lo incorrecto, constituyen criterios absolutos, establecidos por la autoridad de los padres, principalmente. En este nivel el individuo no ha alcanzado a entender y mantener las normas sociales convencionales. En este primer nivel, encontramos dos estadios, siendo estos los siguientes:

Estadio 1: Castigo y Orientación a la Obediencia:

Las consecuencias físicas, determinan si la acción es buena o mala. Las acciones de los niños, están dominados por el deseo de evitar el castigo. Es así, como el niño obedece al adulto, porque considera su superioridad.

Esta etapa, es similar a la etapa Heterónoma de Piaget, en el que la gravedad de la trasgresión depende de daños producidos. Desde la perspectiva social, el punto de vista es egocéntrico, ya que no considera los intereses de otros; no relaciona dos puntos de vista. Hay confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia. Es incapaz de relacionar dos puntos de vista diferentes (Jaramillo, 2000).

Estadio 2: La Orientación Instrumental Relativista:

La motivación del niño es satisfacer los propios deseos y el de las personas agradables o queridas por él. Lo correcto es seguir las reglas sólo cuando es para el interés inmediato de sí

mismo; actuar para satisfacer los propios intereses y necesidades y permitir que otros hagan lo mismo.

Al determinar la gravedad de las transgresiones se toma en cuenta las intenciones. Las cosas que llevan a resultados agradables son buenas. Es necesario, obrar, para satisfacer el propio interés, y dejar que otros lo hagan llegando a un acuerdo.

Desde la perspectiva social, constituye una visión concreta individualista. Hay conciencia que todos tienen intereses que perseguir y que pueden entrar en conflicto; el bien es relativo.

Segundo nivel: Convencional

En el segundo nivel, denominado Convencional, Kohlberg estableció a partir de sus investigaciones, que era típico en la mayoría de los adolescentes y adultos. Aquí, el castigo, la recompensa, lo agradable y desagradable pierden importancia. Los juicios, se basan en normas y expectativas de grupo. Lo que el grupo señala es correcto. En este nivel, encontramos la importancia que tienen los criterios de la familia y de los grupos pares, entre otros.

Se observa la identificación con las reglas sociales y con la sociedad de la cual siente, que forma parte. Se encuentran los siguientes estadios:

Estadio 3: La Orientación de la Concordia interpersonal:

El buen comportamiento es aquel que agrada a los demás, a la familia, a los compañeros, entre otros. Se busca la aprobación de los otros. Se toma en cuenta, las necesidades e

intervenciones ajenas. El comportamiento se juzga frecuentemente por su intención. Ser bueno significa también mantener mutuas relaciones de gratitud, lealtad y confianza.

Desde la perspectiva social, hay comportamientos compartidos, acuerdos y expectativas, que son primordiales. Tiene conciencia de acuerdos, sentimientos y expectativas compartidas que toman primacía sobre los intereses individuales. Aún no considera la perspectiva del sistema social más amplio.

Estadio 4: La Orientación de la Ley y Orden:

La importancia se desplaza, hacia la sociedad; lo correcto es lo que dice la ley, es así como, cumplir con los deberes, respetar a la autoridad, mantener el orden social y las leyes religiosas son absolutas.

La autoridad se respeta no por su poder de castigo, sino porque constituye la expresión de un orden social y moral.

Desde el punto de vista social, diferencia el punto de vista de la sociedad, del acuerdo ó motivos interpersonales. Toma el punto de vista del sistema que define los roles y las reglas. Considera las relaciones individuales en términos del lugar dentro del sistema (Jaramillo, 2000).

Tercer Nivel: Post-Convencional

En el nivel Post-Convencional (Autónomo o de los Principios), Kohlberg (1976) procuró encuadrar el ideal de hermandad, justicia, reciprocidad, igualdad de los derechos humanos y

comunidad. Cada situación se examina de forma cuidadosa, con el propósito de obtener unos principios generales que guíen una actuación adecuada. El individuo supera la identificación con las normas sociales, y con la autoridad, o las personas que la sostienen. Se observan los siguientes estadios:

Estadio 5: La Orientación Legalista del Contrato:

Lo justo debe ser respetado por un motivo de reciprocidad y de utilidad colectiva que pueda asumir la forma de contrato social. Hay valores y principios válidos, más allá de la autoridad de las personas o los grupos.

Los valores de la sociedad son correctos, pero pueden equivocarse y hay medios para cambiarlos.

Desde el punto de vista social, se observa la perspectiva de un individuo racional, consciente de los valores y los derechos anteriores a las ataduras sociales y a los contratos. Integra las perspectivas por medio del acuerdo, el contrato, la imparcialidad objetiva y el debido proceso.

Considera puntos de vista legales y morales; reconoce que a veces están en conflicto y encuentra difícil integrarlos (Jaramillo, 2000).

Estadio 6: La Orientación de los Principios Ético Universales

En este estadio, lo que guía es la conciencia moral, allí se fundan los principios. Los juicios se basan en principios fundamentales y universales.

Hay preocupación por la auto condena emanada de la violación de los propios principios. El individuo en este estadio se guía por principios éticos auto escogidos (Barra, 1987).

Los principios son universales, en donde se considera: la justicia, igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales.

Desde el punto de vista social, se considera la perspectiva moral del que se derivan los acuerdos sociales. El individuo reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismos y como tal deben ser tratadas.

Según Sepúlveda (s.f), en el estadio seis se evidencia la necesidad de principios para una moralidad equilibrada. Estos principios deben permitir elegir entre alternativas legítimas, e implican una base general y universal para la elección. La base racional de la elección, es aquella que sería deseable para todos. Se requerirían no sólo principios legales, sino principios de segundo orden; es decir, principios procedimentales o principios para generar reglas. Sólo estos principios llevarían a todas las personas a un acuerdo moral.

Quesada (1993) señala que los primeros seis estadios se caracterizan por: Ser invariantes en el orden que se alcanzan, universales, formar estructuras en conjunto y estar jerárquicamente interrelacionados.

Además de ello, cada estadio es cualitativamente distinto al anterior y está relacionado con la edad dentro de un agrupamiento general (Sprinthall, Sprinthall y Oja, 1996). Son integraciones jerárquicas; el individuo comprende los argumentos que pertenecen a su estadio, y los que pertenecen a sólo un estadio superior al suyo. Además el individuo prefiere estos últimos (Barra, 1987).

En relación a la práctica de su teoría a la educación, Kohlberg afirma (1982, citado por Palomo, 1989) que conforme aumentan las interrelaciones con sus iguales, lo hace también la influencia de éstos, y cuando existen discrepancias entre las reglas morales del hogar y las del grupo, los niños suelen aceptar las de éste último, y rechazar las de la familia. Con el desarrollo del presente proyecto, también se pretende, como uno de sus objetivos indirectos, el de orientar, fortalecer y encaminar el adecuado desarrollo moral del grupo, para que éste haga influencia positiva sobre sus integrantes que pudiesen estar teniendo modelos inadecuados en casa.

Con el uso de dilemas se pretende enriquecer o reforzar el nivel moral base que traen los estudiantes que inician el nivel escolar de secundaria, potenciar las capacidades racionales – argumentativas– pero esta vez aplicadas a los conflictos de acción, o sea, a los conflictos morales.

Uno de los rasgos fundamentales de la conducta moral es que está guiada por unos valores morales: decir la verdad, por ejemplo, es un valor moral y un comportamiento humano será moral siempre que se diga la verdad; cuando alguien miente, su comportamiento es inmoral. Cuando no se presta atención a esos valores morales, la conducta es amoral. Dicho de otra

manera, la conducta moral significa que nos sentimos obligados a cumplir con nuestro deber en una determinada situación.

Ahora bien, con frecuencia las situaciones a las que una persona hace frente son complicadas y son varios los valores que están en juego, resultando difícil respetarlos todos o seguirlos completamente. Esto es lo que se llama habitualmente un dilema moral: una situación en la que se está ante una alternativa que hace dudar sobre la forma de proceder. En algunas ocasiones puede que la persona no se percate de que existe un dilema moral, pues no se detiene a analizar la situación y presta atención sólo a un aspecto del problema.

Los dilemas morales son una herramienta que reactiva y pone en marcha el pensamiento hipotético- deductivo (el pensamiento abstracto y crítico) en toda su intensidad, dirigido ahora al ámbito de la discusión moral.

Los procesos de búsqueda de *equilibrio* y de *reversibilidad*, unidos al mayor poder de operar en abstracto con posibilidades, son procesos comunes tanto al desarrollo de la inteligencia en general como al desarrollo del razonamiento moral. Así pues, a través del diálogo lo importante es despertar dudas, hacer ver lo insuficiente de ciertas soluciones y lo equilibrado de otras. Las soluciones más equilibradas serán al fin y al cabo las soluciones más reversibles. Es más reversible aquello que (1) es percibido desde más ángulos, a poder ser desde todas las perspectivas implicadas, atendiendo a todos los intereses en juego, y (2) aquello que además pudiera ser aceptado racionalmente por todos los actores afectados después de reconocer honestamente que uno mismo podría ocupar un lugar o un rol

diferente, en realidad cualquier rol. Por tanto, lo más equilibrado (justo) se acerca a lo que podría aceptar cualquier implicado de un modo reversible, imaginando que su solución vendría a ser la misma o muy similar si hubiera un intercambio de roles, es decir, si se tuviera que juzgar racionalmente desde cualquier posición.

2.4 El enfoque educativo en Competencias Ciudadanas

Para definir Competencias Ciudadanas, se hace necesario dar un breve recorrido por la definición de cada uno de los términos que componen la frase. En dos apartados anteriores de este marco teórico, se ha definido Ciudadanía; en este apartado se hará énfasis en Competencias y en el Marco general del Programa de Competencias Ciudadanas establecido por el Gobierno Nacional de Colombia, a través de su Ministerio de Educación.

2.4.1 Competencias

Para la referencia conceptual es necesario partir de la noción de competencia desde la percepción de algunos autores:

Chomsky (1957, 1965, 1968, 1980), introduce la noción de competencia para explicar el carácter creativo o generativo del lenguaje y para dar cuenta de la extraordinaria facilidad con la que el niño se apropia del sistema lingüístico y señala que el lenguaje refleja los procesos de la mente humana y da forma al curso y al carácter del pensamiento.

También señala que la competencia lingüística está en la base del comportamiento y lo fundamenta. En este sentido, la competencia se plantea como un conocimiento de carácter universal que poseen todos los sujetos de la especie.

En todas sus obras referentes al lenguaje, Chomsky define estos términos de competencia y gramática generativa. Algunos de ellos, en orden cronológico, son:

“La competencia lingüística es el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua tal como es representado por una gramática generativa. () y actuación es la conducta lingüística o uso real del lenguaje () Una gramática generativa es una teoría de la competencia” (Chomsky, 1957, p.6).

“Competencia es el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua (...); actuación es el uso real de la lengua en situaciones concretas” (Chomsky, 1965, p.6).

Parece claro que debemos considerar que la competencia lingüística lo que se llama saber una lengua _ consiste en un sistema abstracto que subyace al comportamiento, sistema constituido por el conjunto de reglas cuya interacción determina la forma y el sentido intrínseco de un número potencialmente infinito de oraciones. Semejante sistema es lo que entendemos por una gramática generativa. (Chomsky, 1968, p.125).

Por competencia gramatical entiendo el estado cognoscitivo que abarca todos aquellos aspectos de forma y significado y sus relaciones, incluso las estructuras subyacentes que entran en esa relación, que se remiten propiamente al subsistema específico de la mente humana que relacione las representaciones de la forma y el significado. Aunque tal vez sea una forma equívoca, seguiré llamando a ese subsistema la facultad lingüística. (Chomsky, 1980, p125).

Estas representaciones mentales son generadas por un sistema de reglas que constituye la competencia gramatical, reglas que operan con ciertos principios generales.

Torrado (2000), aclara que se pueden evidenciar los hallazgos esenciales del concepto de competencias como: “Conocimiento especializado o de carácter específico; conocimiento explícito en la práctica y de carácter no declarativo; derivado solo parcialmente de un proceso de aprendizaje, aun cuando requiere de la experiencia social y cultural”.

También Gómez (2002) hace la consideración que las competencias dependen en gran medida de la disponibilidad, la distribución y las formas de apropiación de las herramientas culturales. En consecuencia, los recursos materiales a los que pueda tener acceso un individuo, resultan fundamentales para efectuar cualquier “conocimiento actuado”, en virtud de que, sencillamente, los seres humanos resolvemos los problemas con lo que tenemos, es decir, con los recursos que disponemos. El análisis sociocultural derivado de lo anterior, revela entonces el carácter político, cultural y contextual de las competencias, como acciones mediadas y las implicaciones que este planteamiento trae respecto de una educación científica tradicionalmente pensada por muchos maestros como un área donde se trabajan conceptos neutrales y apolíticos y sobre todo pensar desde allí las implicaciones evaluativas que esto conlleva.

De lo anterior, se pueden deducir dos puntos de vista en relación con el término competencia: El primero que lo entiende como un conocimiento actuado de carácter abstracto universal e idealizado; el segundo lo entiende como la capacidad de realización situada y afectada por el contexto en que se desenvuelve el sujeto y la actuación misma.

El término competencia aparece citado en documentos oficiales a partir de la publicación de la propuesta general del Instituto Colombiano para el Fomento de la educación Superior – ICFES– como Institución encargada de emitir directrices en evaluación por competencias para la educación superior, define las competencias como “Conjunto de acciones que el sujeto realiza cuando interactúa significativamente en un contexto determinado, definición que se resume en: un saber hacer en contexto” (ICFES, 1999). Para efecto de este trabajo, se utilizará la definición dada por el ICFES y antes mencionada.

2.4.2 Competencias Ciudadanas

Las competencias ciudadanas son aquellas habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimientos y actitudes que, articuladas entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Las competencias ciudadanas permiten que los ciudadanos contribuyan activamente a la convivencia pacífica, participen responsable y constructivamente en los procesos democráticos y comprendan la pluralidad como oportunidad y riqueza de la sociedad, tanto en su entorno cercano (familia, amigos, aula, institución escolar), como en su comunidad, país o a nivel internacional.

Las competencias ciudadanas entonces, son una serie de conocimientos, actitudes y habilidades comunicativas, emocionales, cognitivas e integradoras que funcionan de manera articulada para que todas las personas sean sujetos sociales activos de derechos y puedan ejercer

plenamente la ciudadanía respetando, difundiendo, defendiendo, garantizando y restaurando los derechos. De manera evidente, las competencias ciudadanas le apuntan al desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial de las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas, y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación, que deben estar explícitas en todo proyecto educativo institucional.

Pero también, las competencias ciudadanas están relacionadas con la capacidad de discernir, proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos:

El desarrollo de estas competencias está íntimamente ligado al desarrollo moral de los seres humanos, aspecto básico para la formación ciudadana. El desarrollo moral se entiende como el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas tras considerar el punto de vista de los otros, con el fin de realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común. Estas decisiones y acciones no implican, necesariamente, la renuncia a los intereses personales, sino más bien la construcción de un diálogo y una comunicación permanente con los demás, que logre establecer balances justos y maneras de hacer compatibles los diversos intereses involucrados (MEN, 2006: 8).

Para el presente proyecto, la definición de competencias ciudadanas se manejará como el conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, que los seres humanos deben desarrollar desde temprana edad para saber vivir con los otros y sobre todo, para actuar de manera constructiva en la sociedad.

Con estas habilidades, los estudiantes estarán más capacitados para transformar su vida escolar, la de sus padres y familia; para desarrollar y construir una nueva sociedad pacífica, democrática y respetuosa de las diferencias, tanto en su contexto cercano, como en el nacional e internacional⁵. Dicho en palabras de Edgar Morin (2008): *“Ha sido reconocida universalmente la necesidad de actualizar la educación para que prepare a los educandos y la sociedad de manera que sean posibles desempeños sociales exitosos y una vida mejor”* (p4).

Algunas de las competencias sociales básicas aplicables a todas las relaciones humanas individuales y colectivas se desarrollan al poner en práctica habilidades que permiten resolver los conflictos de intereses de manera pacífica, en lugar de hacerlo imponiendo los propios puntos de vista u optando por caminos violentos. Por ejemplo, se debe hacer un esfuerzo consciente por entender los argumentos de las partes y, de ser posible, encontrar soluciones creativas que los abarque (MEN, Abril 5 de 2005, Pág. 1).

Dentro de esta lógica, los tres principios habermasianos (citado por Georg Lind, 2002) de la ética del discurso que buscan una comunicación democrática verdadera pueden servir de guía para ilustrar el tipo de propuesta pedagógica que el presente proyecto desea generar. El primero

⁵ Ministerio de Educación Nacional. Competencias Ciudadanas: habilidades para saber vivir en paz. En: Al tablero. Revolución Educativa. Publicación N° 27. Bogotá D.C Colombia. Febrero a Marzo 2004. Pág. 1.

de ellos es: “obligar a todos los participantes a adoptar las perspectivas de todos los demás para equilibrar los intereses” en este punto se pretende a su vez transformar la dinámica escolar, y distribuir entre los estudiantes cogniciones de cultura y competencias ciudadanas, tomando como premisa fundamental los aportes de *Michael Cole* y *Yrjo Engestrorn* en el libro *cogniciones distribuidas* donde indican “hemos pensado a menudo en ella a propósito de cierto descubrimiento actual según el cual el contenido y el proceso de pensamiento (independientemente de cómo se interpretan esos evasivos términos) están distribuidos entre los individuos y, a la vez, encerrados en ellos” (2001, Pág. 23). El segundo principio habermasiano: “solamente pueden pretender validez aquellas normas que tengan o puedan tener la aprobación de todos los afectados en su condición de participantes en un discurso práctico”; y el tercero: “el consenso sólo puede obtenerse si todos los colaboradores participan libremente: no se pretende esperar que surja el consentimiento a menos que todos los afectados puedan aceptar libremente las consecuencias y efectos secundarios que pueda tener para la satisfacción de los intereses de cada persona” (Habermas, J.,1990, citado por Georg Lind, 2002).

Así entonces, el reconocimiento mutuo, que asume a los integrantes de la sociedad como sujetos de derechos y actores políticos, da cabida al pluralismo y aumenta la posibilidad de deliberar para llegar a acuerdos que motiven el bien común.

Otra premisa fundamental que servirá de base a la creación del presente programa, es la de la importancia de aportar a la construcción del pensamiento reflexivo en los estudiantes, en lo que tiene que ver con la formación de ciudadanía; con ello se pretende liberarlos de la actividad meramente impulsiva y puramente rutinaria, como bien afirma John Dewey (2007), “*Dicho en*

términos positivos el pensamiento nos capacita para dirigir nuestras actividades con previsión y para planificar de acuerdo con fines a-la-vista u objetivos de los que somos conscientes. Nos capacita para actuar deliberada e intencionalmente para conseguir objetivos futuros o lograr el dominio de lo ausente y alejado del presente” (p33).

2.4.3 Competencias Ciudadanas y las Cinco Mentes del Futuro

La teoría de la mente ética ha sido tomada del libro, las Cinco Mentes del Futuro de Howard Gardner (2007) donde se describen distintos tipos de mentes que el individuo ha de cultivar en el futuro. Para dar a conocer esta teoría, el autor realiza una evolución desde el pasado hasta la actualidad sobre la educación adquirida por los hombres. Las cinco mentes que se describen parten de la premisa de que la educación y formación podrán crear personas con estas mentalidades. Gardner asegura que, *“para enfrentarnos a los retos que este nuevo mundo nos depara, deberíamos empezar a cultivar estas capacidades desde ahora mismo”* (Gardner, H. 2007).

En esta obra Gardner, de acuerdo con la hegemonía de la ciencia y la tecnología y las condiciones globalizadoras del mundo actual, pone énfasis en la tarea de educar formal e informalmente, replanteando las prácticas educativas actuales para preparar personas instruidas, creativas, respetuosas, éticas, profesionales y que sean capaces de resolver problemas. Esto plantea nuevos retos al mundo de la educación. Por un lado, los educadores deben estar al corriente de la ciencia y la tecnología para la formación de seres humanos en estos ámbitos, y así contribuir al desarrollo e innovación de alternativas que solucionen problemas concretos y mejoren su calidad de vida. Por otro lado, la educación (formal y no formal) *“es una cuestión de*

valores y objetivos humanos”. Tanto las instituciones educativas como los educadores y los padres es necesario que tengan en cuenta “las aptitudes y los conocimientos valorados y la clase de personas que se pretende formar”, plantea Gardner.

La educación deberá preparar para las condiciones presentes y futuras: enseñar maneras científicas de pensar y de sintetizar la información que surgen de distintas fuentes y disciplinas, formar para saber plantear problemas y preguntas que generen alternativas de solución para una vida mejor. El reto es desarrollar una educación que contribuya a formar personas: disciplinadas, sintetizadoras, creativas, respetuosas y éticas, y cultivar estas habilidades del pensamiento en cada persona.

Una mente disciplinada concibe al mundo a partir de conceptos, clasificaciones y teorías, las evalúa y las contrasta con la realidad para generar explicaciones del mundo más claras. La propuesta de Gardner es que la educación se apoye con ejercicios formativos acompañados de una retroalimentación, el aprendiz deberá probar su comprensión de lo aprendido en el planteamiento y resolución de un problema en un escenario concreto. Esta educación respetará las diversas maneras de aprender de cada estudiante, pues cada lección puede abordarse desde distintas perspectivas y medios que contribuyan a su entendimiento. La comprensión disciplinaria es una experiencia significativa de la vida. Si se aviva el deseo de lograr una comprensión más amplia y más profunda, lo más probable es que se recurra una y otra vez a este alimento intelectual y así se fomente el aprender a aprender para toda la vida. Una persona es disciplinada si ha adquirido hábitos que le permitan ejercitar y avanzar de forma progresiva en su entendimiento o en el dominio de un campo, la disciplina se ha interiorizado si estos hábitos se

llevan a cabo de forma autónoma y por el mero disfrute del proceso. El aprendizaje puede convertirse en un disfrute para el estudiante.

La mente sintética se refiere a la capacidad de relacionar información procedente de distintas fuentes para un fin específico, y también es conocer varios métodos o procedimientos para resolver un problema, es decir, plantear distintas posibilidades de solución. A menudo, los elementos separados resultan ineficientes para resolver un problema o explicar un suceso. Sintetizar exige establecer conexiones donde inicialmente no las había, combinar, relacionar y comparar elementos originalmente distintos, por ejemplo materiales, ideas, conceptos, teorías o disciplinas.

La mente creativa debe ser original y oportuna. Es la interacción entre tres campos: personal (quien va más allá de la experticia y ofrece constantemente diferentes propuestas), cultural (conocimiento de las reglas y modelos pre-establecidos) y social (reconocimiento de otros colegas). La relación de estos elementos es la base de la creatividad.

La mente respetuosa es indispensable para vivir en un mundo de más de seis mil millones de habitantes, debe ir más allá de la tolerancia de las diferencias, mostrar empatía, interés y afecto. Es necesario enseñar con materiales neutrales y por medio de relaciones cooperativas y solidarias, establecer preceptos que refuercen la identidad de grupo, predicar con el ejemplo. Desde niños aprendemos acerca de los conceptos de inclusión y exclusión, amor y odio, respeto y tolerancia, dependiendo del comportamiento observado y aprendido de los adultos.

La mente ética empieza en el hogar, desde la observación de los padres y el gusto o disgusto por el trabajo, sus comentarios y su seriedad hacia él, si representa un gusto intrínseco o sólo el sustento económico. Los niños imitarán las conductas de sus padres y éstas se interiorizarán en ellos, pues los adultos serán modelos del comportamiento futuro de sus hijos, de éstos dependerá tener una base ética sólida, la responsabilidad ante la profesión y ante la sociedad en general.

Para Gardner estas cinco mentalidades serán cada vez más valoradas de acuerdo con el contexto actual de globalización y la supremacía de las Tecnologías de Información y Comunicación (tic) y el lugar que ocupen dependerá de los objetivos y valores de cada sociedad, los sistemas educativos posibilitarán el cultivo de este potencial humano, y la calidad de vida dependerá de ello.

Existen dos razones legítimas para adoptar nuevos métodos educativos. En primer lugar, hay que partir de que las prácticas actuales no funcionan debidamente y, en segundo lugar, el cambio de las condiciones del mundo ha sido sustancial y probablemente este cambio también conlleva nuevas aspiraciones educativas. Los jóvenes deben aprender a pensar de una manera científica si quieren entender el mundo moderno y participar en él. Sin embargo, la educación continúa siendo una preparación para el mundo del pasado y no una preparación para los posibles mundos del futuro.

Actualmente, los seres humanos se han embarcado en un mundo globalizado que presenta cuatro tendencias que no tienen precedentes: movimiento del capital y de otros instrumentos del mercado; el flujo de seres humanos que atraviesan las fronteras; el flujo de toda clase de datos a

través del ciberespacio y, por último, el flujo instantáneo y casi inobservable de la cultura popular.

Cada una de estas mentes es difícil de lograr y nadie sabe con exactitud cómo desarrollar una educación que produzca personas disciplinadas, sintetizadoras, creativas, respetuosas y éticas pero la supervivencia de nuestro planeta puede depender del cultivo de estas cinco mentes. La educación para el futuro deberá ayudar a más personas a comprender las mejores cualidades de los mejores seres humanos. Es por ello que este proyecto de investigación, plantea que a través del desarrollo de las competencias ciudadanas se está promoviendo el desarrollo de las mentes que Gardner considera, son las principales herramientas que requerirán nuestros estudiantes y nuevas generaciones para un desempeño adecuado y funcional en sus escenarios de vida.

2.4.4 Programa Nacional de Competencias Ciudadanas

El Programa de Competencias Ciudadanas —PCC— es el conjunto de estrategias lideradas desde el Ministerio de Educación Nacional —MEN— y dirigidas a todo el sector, que busca fomentar en el establecimiento educativo innovaciones curriculares y pedagógicas basadas en “prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana” (Art. 41, Colombia, 1991), con el fin de “formar al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia...” (Art. 67, Ibíd.).

La política educativa del Ministerio de Educación Nacional se fundamenta en promover una educación de calidad, que forme mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con

sus responsabilidades sociales y conviven en paz, para ello se centra en desarrollar en todas y todos los estudiantes las habilidades, los conocimientos y las destrezas necesarias para construir una ciudadanía democrática y activa.

El Ministerio de Educación en Colombia, concibe y promueve la formación ciudadana como un ejercicio que ocurre en la cotidianidad y que desborda los límites de la escuela. Por eso, se ha comprometido a reconocer y articular las diversas iniciativas que vienen desarrollándose con el objetivo de liderar, como sector educativo, los procesos normativos, técnicos y operativos que orienten las acciones de las instituciones educativas, de las secretarías de educación y de otros actores en torno a la creación de un sistema de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, que promueve, impulsa, orienta y coordina estrategias, programas y actividades para la formación ciudadana, la convivencia escolar de los niños, niñas y adolescentes, la educación para la sexualidad y la educación para el ejercicio de los derechos humanos, en el marco de la corresponsabilidad de los individuos, las instituciones educativas, la familia, la sociedad y el Estado.

En el marco de la Revolución educativa el Ministerio de Educación Nacional (MEN) está promoviendo el desarrollo de cuatro competencias básicas: matemáticas, lenguajes, ciencias sociales y naturales y ciudadanas. Para cada una de ellas se elaboraron unos estándares básicos.

Para responder a los requerimientos de una educación para la convivencia y la ciudadanía, el MEN ha desarrollado el Programa de Competencias Ciudadanas, que entre algunos aspectos incluye la formulación de estándares: en el 2003 se definieron los estándares de competencias

ciudadanas, que son criterios claros y públicos que permiten establecer cuál es la enseñanza que deben recibir los estudiantes en cada uno de los ciclos de la educación. Son el punto de referencia de lo que un(a) estudiante puede estar en capacidad de saber y saber hacer, en determinada área y en determinado nivel de escolaridad.

En la propuesta de competencias ciudadanas, los estándares:

Son criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad de la educación ciudadana a los que tienen derecho los niños, niñas y jóvenes de todas las regiones de nuestro país. En este orden de ideas, los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas no enfatizan en los contenidos que se deben enseñar, sino en las competencias que se deben desarrollar para transformar la acción diaria (MEN, 2006: 165).

En los estándares básicos se definen cuatro tipos de competencias ciudadanas: emocionales, cognitivas, comunicativas e integradoras y para efectos pedagógicos y conceptuales, estos estándares se organizaron en tres grandes grupos o ámbitos que representan dimensiones fundamentales para el desarrollo de las competencias pertinentes: Convivencia y paz, Participación y responsabilidad democrática y Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Cada uno de estos grupos representa una dimensión fundamental de la ciudadanía y por este motivo, se encuentran articulados en el marco del Respeto, la Promoción y la Defensa por los Derechos Humanos.

La Propuesta del MEN, incluye una evaluación externa a través de aplicación de la prueba SABER para Competencias Ciudadanas: en todas las escuelas y colegios del país el ICFES evaluó en el 2003 las competencias ciudadanas de los estudiantes de quinto y noveno grado. Éstas se evaluaron con el fin de identificar cuál es el estado actual de desarrollo de dichas competencias. Se pretendía conocer de manera detallada el desarrollo de competencias en aspectos como:

- Conocimientos relevantes para el ejercicio de la ciudadanía
- Actitudes hacia la ciudadanía
- Acciones ciudadanas
- Ambientes democráticos
- Competencias cognitivas
- Manejo de emociones
- Empatía

En la prueba Saber de competencias ciudadanas solamente se evalúan las de tipo cognitivo. Las competencias de tipo emocional no son susceptibles de ser evaluadas con una prueba de selección múltiple, y las competencias de tipo comunicativo se evalúan a través de las pruebas de competencias genéricas en lectura y escritura. (MEN, 2012).

La prueba de competencias ciudadanas de tipo cognitivo evalúa, en primer lugar, el conocimiento y comprensión de conceptos básicos de la Constitución Política de Colombia. La razón principal es que ella enmarca la convivencia social en nuestro país y provee los fundamentos de la ética pública y política. En segundo lugar, la prueba de tipo cognitivo evalúa

las habilidades necesarias para enfrentar y analizar problemáticas sociales de una manera constructiva y responsable. Estas habilidades incluyen el poder sopesar argumentos, el poder abordar un problema desde diferentes puntos de vista, y el poder establecer relaciones entre los diferentes componentes de un sistema social. (MEN, 2004).

La apuesta del MEN desde el 2004 ha sido estructurar e implementar propuestas pedagógicas que desarrollan competencias ciudadanas en la comunidad educativa, y que buscan convertir la instrucción cívica tradicional en un proceso articulado a todas las áreas y los grados, que promueve habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para la convivencia escolar. Esto implica un gran avance para el país en la medida que se asume que los procesos educativos pueden y deben estar pensados para la construcción de una cultura democrática basada en la práctica real de los derechos humanos.

Lo anterior sólo es posible mediante procesos permanentes e intencionados que conduzcan a la transformación de comportamientos y prácticas pedagógicas coherentes con los principios que se pretenden promover, y la creación de espacios de aprendizaje en los cuales las personas puedan usar sus capacidades y conocimientos de manera flexible, consciente y crítica para proponer alternativas creativas y novedosas para la resolución de los conflictos de manera cada vez más asertiva y empática, así como para la construcción de ambientes cada vez más democráticos e incluyentes (MEN, s.f.).

2.5 Enseñanza para la comprensión

En el año de 1988, se decidió comenzar a trabajar en los principios del modelo Enseñanza para la comprensión, por parte de tres educadores pertenecientes a la Universidad de Harvard, Howard Gardner, David Perkins y Vito Perrone.

El modelo de Enseñanza para la comprensión, es una herramienta que posibilita el direccionamiento de las prácticas del aula que promueven e impulsan la comprensión y reflexión en los estudiantes.

En este modelo se invita al docente a realizarse los siguientes interrogantes:

- ¿Qué quiere que los estudiantes comprendan mejor?
- ¿De qué forma la práctica pedagógica que utiliza ayuda a desarrollar la comprensión en los estudiantes?
- ¿Cómo averiguar si los estudiantes comprenden e interiorizan lo que se les ha enseñado?

En el modelo Enseñanza para la comprensión, se pretende dar protagonismo a la comprensión más que a cualquier otra actividad, lo cual no significa eliminar otras metas educativas. Las estrategias en EpC, tienen presentes la planificación y la enseñanza con el fin de que el docente pueda responder a la pregunta ¿Cómo fomentar la comprensión en los estudiantes?. El núcleo central de Enseñanza para la comprensión se basa en la pregunta ¿Qué es la comprensión? la cual se define como:

“La comprensión incumbe a la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tópico de una nueva manera.” (Blythe, 1999: 37).

Comprender es llevar a cabo una serie de acciones que demuestren la comprensión de las temáticas y al mismo tiempo asimilar el conocimiento y usarlo de forma creativa e innovadora. Es la capacidad de utilizar los conocimientos y habilidades en situaciones de forma novedosa. Exige encontrar formas de comunicación efectiva para la transmisión de conocimientos. Implica hacer un trabajo en redes conceptuales, así como las construcciones de metodología.

El Modelo EpC está conformado por cinco elementos denominados ejes fundamentales, los cuales son:

Tópicos Generativos.

Hilos conductores.

Metas de la comprensión.

Desempeños de comprensión.

Evaluación continua.

Elementos que la presente propuesta piensa utilizar como herramientas para la consecución de los objetivos pedagógicos de investigación, fortaleciendo las competencias ciudadanas de los estudiantes.

2.6 Trabajo Cooperativo

Johnson, Johnson, & Holubec, 1998b; Johnson, Johnson, & Smith, 1998, expresan que existen dos tipos de Trabajo Cooperativo, el formal e informal, que se diferencian básicamente por el tiempo de aplicación, siendo el primero un trabajo que va desde una sesión de clase hasta un módulo completo, compuesto por varias clases que desarrollan una materia. Y el informal, va

desde pequeñas fracciones de tiempo en una sesión de clase y como máximo una sesión completa.

A continuación, se describirán con más detalle, las características de cada uno de ellos:

El aprendizaje cooperativo informal:

Consiste en tener a los estudiantes trabajando juntos para lograr una meta conjunta de aprendizaje; la duración de dicho trabajo grupal puede estar entre unos pocos minutos y una clase completa (Johnson, Johnson, & Holubec, 1998b; Johnson, Johnson, & Smith, 1998). Los grupos de aprendizaje cooperativo informal también aseguran que los vacíos en la comprensión y en los conceptos sean identificados y corregidos, y que las experiencias de aprendizaje sean personalizadas.

Cada 10 o 15 minutos se les debe pedir a los estudiantes que discutan o procesen lo que están aprendiendo. Dividir o romper la charla o lección brindando estos tiempos para procesar información hará que el tiempo utilizado por el profesor o presentador disminuya, pero atacará el principal problema en una presentación o instrucción directa: “La información pasa directamente de las notas del profesor a las notas del estudiante, sin pasar realmente por la mente de ninguno de los dos”. En este proceso, el instructor se asegurará de que sean los estudiantes quienes hagan el trabajo intelectual de organizar, explicar, resumir e integrar el material a redes conceptuales previamente existentes.

El procedimiento para implementar el aprendizaje cooperativo informal consiste en “discusiones focalizadas” antes y después de la presentación o instrucción directa, acompañadas de frecuentes oportunidades para comentar y discutir con el compañero sentado más cerca durante el transcurso de la sesión.

El aprendizaje cooperativo informal asegura que los estudiantes estén activamente involucrados en la comprensión de lo que se está presentando. Igualmente, le brinda al maestro la oportunidad de tomar un respiro, reorganizar sus notas y circular por el salón para escuchar las conversaciones entre los estudiantes. Esto le dará información sobre qué tan bien están entendiendo los estudiantes los conceptos y el material presentados.

El aprendizaje cooperativo formal:

Consiste en estudiantes trabajando juntos, durante una clase hasta durante varias semanas para alcanzar metas de aprendizaje conjuntas y completar tareas conjuntas (tales como tomar decisiones, resolver problemas, completar una unidad curricular, escribir un reporte, hacer una encuesta o experimento, leer un capítulo o libro de referencia, aprender vocabulario o contestar preguntas al final de un capítulo). (Johnson, Johnson, & Holubec, 1998).

Ambos tipos de Aprendizaje cooperativo se caracterizan por tener los siguientes elementos:

Interdependencia Positiva: Los miembros del grupo sienten y perciben que se necesitan unos a otros para completar las tareas del grupo (“nadar juntos o ahogarse juntos”). Los maestros pueden estructurar esta interdependencia positiva estableciendo **metas mutuas** (maximizar la

productividad propia y de los demás), **recompensas y reconocimientos conjuntos** (si todos los miembros exceden los logros, cada uno recibirá puntos extras), **recursos compartidos** (los miembros tienen diversos niveles de experticia), y **asignación de roles** (encargado de resumir, encargado de fomentar la participación, elaborador). (Johnson, Johnson, & Holubec, 1998 b).

Responsabilidad individual además de grupal: Evaluar la cantidad y calidad de las contribuciones de cada miembro y dar los resultados de dicha evaluación a los individuos y al grupo. (Johnson, Johnson, & Holubec, 1998b).

Interacción cara-a-cara promovida y esperada: Los miembros del grupo promueven la productividad de los demás ayudando, compartiendo, motivando y promoviendo el esfuerzo y la producción. Los miembros explican, discuten y enseñan lo que saben a los otros miembros. El maestro estructura los grupos de tal forma que los compañeros de grupo se sienten rodilla-frente-a-rodilla y hablen exhaustivamente sobre cada aspecto de las tareas que están realizando. (Johnson, Johnson, & Holubec, 1998b).

Habilidades interpersonales y de grupos pequeños: Un grupo no puede funcionar efectivamente si sus miembros no poseen y usan las habilidades sociales requeridas. Los maestros enfatizan estas habilidades de manera explícita y deliberada, detallando claramente lo que se espera en este sentido. Las habilidades cooperativas incluyen liderazgo, toma de decisiones, construcción de confianza, comunicación y manejo de conflictos. (Johnson, Johnson, & Holubec, 1998b).

Reflexión dentro del grupo: Los grupos requieren de un tiempo específico para dedicarse a discutir qué tan bien están trabajando hacia el logro de las metas, y qué hacer para mantener las relaciones de trabajo efectivas dentro del grupo. Los maestros ayudan a esto asignando momentos para esto y guiando con preguntas específicas como por ejemplo (a) mencione tres acciones de los miembros del grupo que ayudaron al éxito del grupo y (b) mencione alguna acción que faltó y que podría ser incluida en el trabajo de la próxima clase para que el grupo funcione mejor. En este sentido, el maestro también monitorea los grupos y da retroalimentación con respecto a qué tan bien está trabajando el grupo. (Johnson, Johnson, & Holubec, 1998).

3 Diseño Metodológico

3.1. Enfoque Investigativo.

En la presente investigación, de tipo cualitativo, se adoptó el enfoque Investigación – Acción, pues permite mejorar la práctica mediante la reflexión sistemática sobre los resultados de la acción y en consecuencia, generar conocimientos de forma simultánea. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo y está condicionado por él (Elliot, 1993). Una característica fundamental de la investigación – acción es que con lleva a una práctica reflexiva para mejorar el que hacer educativo.

Otra razón fundamental por la cual se decidió utilizar este enfoque, es que se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de privilegiar los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber.

Se considera que este enfoque responde a las necesidades investigativas ya que es participativo, permite desarrollar la labor docente con la intención de mejorar sus propias prácticas, a la vez que la investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Permite el trabajo colaborativo, se realiza en grupo por las personas implicadas, creando comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.

Adicional a ello, se ha elegido el marco de la Enseñanza para la Comprensión como herramienta pedagógica de la estrategia planteada, puesto que guarda relación con los elementos del proceso de investigación- acción desde sus cuatro ejes principales para que durante su aplicación se obtengan respuestas a preguntas tales como: ¿Qué debemos enseñar?, ¿Qué vale la pena comprender?, ¿Cómo debemos enseñar para comprender? ¿Cómo pueden saber estudiantes y maestros lo que comprenden los estudiantes y cómo pueden desarrollar una comprensión más profunda?.

El responder estas preguntas durante el ejercicio pedagógico investigativo, hace que constantemente se puedan retroalimentar las prácticas y enriquecer la esencia misma de la investigación, dando espacios para que el docente se vea incentivado a cuestionar sus propias ideas y teorías educativas, sus propias prácticas y sus propios contextos como objetos de análisis y crítica.

3.2 Contexto.

El presente proyecto investigativo se llevará a cabo en la ciudad de Chiquinquirá –Boyacá. Colombia. A continuación se describirán algunas de las características de la ciudad, historia, geografía, ubicación, indicadores económicos, entre otros, obtenidos a través de la página oficial de la Alcaldía Municipal (2013).

Historia de la Ciudad de Chiquinquirá - Boyacá

Según Antonio José Rivadeneira Vargas (1994), tomado de la Biblioteca de autores Chiquinquirenos, ed. *Pío Alberto Entonces Poeta y Aldeano 1885 - 1957* (español edición), los primeros habitantes fueron los indios Chiquinquiraes, quienes estaban gobernados por un cacique

que era el jefe de los guechas, antes del descubrimiento de América estaban ubicados a lo largo del cerro de Terebinto en el caserío de coca, era un pueblo inteligente y poderoso, lo demostraron cuando los Muzos quisieron invadir su territorio, quienes organizaron y con la ayuda de seis mil nativos procedentes de las tribus de los Saboyaes, se enfrentaron obligando a los Muzos a retroceder. Afligidos estos, juraron tomar venganza y más tarde al mando de los caciques fieras invadieron estos territorios por la región de Tinjacá por cerca de veinticinco años.

Esto dio origen a la diversidad de sus creencias y costumbres, las que en realidad eran bastantes variadas. Chiquinquirá se levantó a partir de las construcciones que ordenó doña Catalina de Irlas, viuda del encomendado Antonio de Santana, quien erigió sus aposentos sobre la margen izquierda del río Chiquinquirá.

El 1 de Septiembre de 1810, Chiquinquirá proclamó su independencia firmando el acta de la Villa Republicana, donde proclamó su autonomía e independencia del gobierno colonial de Ultramar. En Abril de 1816, la comunidad Dominicana entregó el "Tesoro de la Virgen" para auspiciar la campaña libertadora de cinco naciones. El 9 de Julio de 1919, la virgen de Chiquinquirá fue coronada en Bogotá como Reina y Patrona de Colombia, uno de los actos más solemnes de la historia del país. De esta forma, Chiquinquirá es conocida como la Capital Religiosa del País.

Sin embargo, además de destacarse por su historia y trayectoria religiosa – por la iglesia católica – Chiquinquirá como cabecera del Occidente de Boyacá, no ha logrado estar exenta de

las dificultades sociales que aquejan esta zona del país, afectada por todas las problemáticas que rodean la minería de oro y en especial de esmeralda. Aunque no existan estudios investigativos que den cuenta de esta situación, si se encuentran numerosas noticias en periódicos y reportajes televisivos donde en ocasiones dan a conocer al país y al mundo, algunas de las vulneraciones de derechos humanos que se viven en los pueblos del Occidente de Boyacá. Una muestra de ello la menciona el periódico en tiempo, en su artículo del pasado 19 de Noviembre de 2013: “En el occidente de Boyacá hay una peligrosa mezcla de armas, esmeraldas, bandas delincuenciales, rencillas entre familias ‘poderosas’ y narcotráfico” (Periódico El Tiempo, Noviembre de 2013, pág. 1).

En los últimos dos años el Gobierno departamental ha desarrollado más de 140 consejos de seguridad en todos los municipios del occidente en aras de preservar los acuerdos de paz y dando respuesta a los graves problemas de violencia, intolerancia y vulneración de derechos humanos que se presenta en esta zona del país.

El mismo periódico argumenta en el mismo artículo, que para que éste tipo de problemáticas no se continúen perpetuando en esta zona del país, el Gobierno nacional deberá intervenir las concesiones mineras, controlar de manera estricta las armas que circulan libremente por esa provincia y brindar completa atención a las múltiples problemáticas sociales que allí se registran, como falta de servicios de salud y educación, miseria, hambre, pobreza y desequilibrio social (Periódico El Tiempo, Noviembre de 2013, pág. 1).

En otro periódico se argumenta que:

Se necesita de un gremio de esmeralderos con responsabilidad social y una voluntad real de paz, una sociedad civil impulsadora de un desarrollo fundado en el trabajo y la tolerancia. Contar con un Estado promotor de lo público como escenario de la civilidad y la paz, para romper la larga condena de las guerras inconclusas en el Occidente de Boyacá. (El diario, diciembre de 2013, pág. 1).

Si se hace un paralelo de las anteriores problemáticas, con los estándares en competencias ciudadanas, quedará visible que existe una grave ausencia de éstas y que es en ese entorno donde las nuevas generaciones se están formando, viviendo y creciendo, en un ambiente de violencia que se ve como “natural” y que ha llegado a instaurarse en el común de las percepciones y actitudes de las personas, quienes ante éstos hechos, - por diversas razones que en el presente documento no son sujeto de estudio -, ya han perdido la capacidad de asombro.

Datos de Población tomados de Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE. «DANE: Proyecciones de Población departamentales y municipales por área 2005 - 2020».

Tasa Bruta de natalidad: 1727/2007 (%). Tasa Bruta de mortalidad: 4.4 (%).

Esperanza de vida al nacer (**años**): Hombres: 74.25. Mujeres: 76.18.

Habitantes en el municipio: No. Habitantes Cabecera: 52685. No. Habitantes Zona Rural: 8835. Total: 61520.

Distribución de la población por rangos de edad: Menor de 1 año 4829 hab. (7,85%); de 1 a 4 años de edad: 4829 hab. (7,85%); de 5 a 14 años de edad: 13718 Hab. (22,30%); de 15 a 44 años de edad: 28730 hab. (46,70%); de 45 a 59 años de edad: 7812 Hab. (12,70%); y mayores de 60 años: 6431 Hab. (10,45%).

Distribución por sexo: No. Hombres: 46.6%. No. Mujeres: 53.4%

Población desplazada: Personas recibidas: 630. Personas expulsadas: 221.

3.2.1 Contexto institucional

El Proyecto será aplicado en la Escuela Normal Superior Sor Josefa del Castillo y Guevara, la cual fue creada por Decreto 0632 del 4 de marzo de 1953 y el 27 de marzo del mismo año inicia labores en las instalaciones del Colegio de Jesús María y José, hoy sede de la Universidad Santo Tomás, con 112 estudiantes de diferentes partes del país, que se constituyen en las primeras semillas que crecerían para forjar el futuro de la región y del país. Su primera rectora fue la Licenciada Leonor Álvarez Pinzón, ilustre pedagoga Chiquinquireña.

La Escuela Normal Superior de Chiquinquirá se identificó en sus inicios con una filosofía de la educación enmarcada en la formación integral de las estudiantes con un marcado enfoque religioso y moral en la que la comunidad dominicana fue pionera.

A través del tiempo y de acuerdo a los requerimientos y necesidades educativas, la Escuela Normal Nacional (hoy Superior), se ha destacado por la renovación pedagógica continua y en su organización administrativa y académica han surgido modificaciones, adaptaciones y cambios necesarios establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, en pro de la calidad educativa, la acción social, la integración cultural a nivel local, regional y nacional, con el propósito de lograr la formación integral de los estudiantes, en los niveles de Pre-escolar, Básica y Media y desde 1999, en la formación complementaria.

A partir de la Ley 115 de 1994 y la promulgación del Decreto 3012 de 1997, la comunidad educativa, reflexiona acerca de los planteamientos que sobre las Escuelas Normales aquí se hacen, en este proceso son importantes los siguientes acontecimientos:

Elaboración de un proyecto para la formación del maestro del nivel Pre-escolar llamado educación inicial proyecto que no fue avalado por el Ministerio de Educación nacional debido al fallecimiento de la directora del Programa de Normales de ese entonces.

La promulgación del Decreto 3012 de 1997 exigió la dedicación exclusiva de las Escuelas Normales a la formación de los Normalistas Superiores, y por lo tanto la integración de toda la Comunidad Educativa al programa de formación del Normalista Superior y al establecimiento del Convenio de Cooperación Interinstitucional con la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Por exigencia del Ministerio de Educación Nacional se presenta una propuesta para lograr la re-estructuración; directivos y maestros lideran el proyecto con enfoque ecléctico, que toma en cuenta el aprendizaje significativo, la pedagogía conceptual y el constructivismo como ejes. Este proyecto fue avalado por los pares académicos y se obtuvo así la acreditación previa para la Escuela Normal Superior mediante resolución 1709 del 27 de agosto de 1999.

En los cuatro años siguientes, continúa el proceso de mejoramiento de la calidad en el proceso de formación de maestros. Los estamentos de la comunidad educativa participan del

proceso, teniendo en cuenta las recomendaciones del Consejo Nacional de Acreditación – CAENS- .

Desde la promulgación de la ley 115 de 1994 y sus decretos reglamentarios se implementan en la Escuela Normal procesos de autoevaluación y la elaboración y ejecución de planes de mejoramiento en los que participan todos los estamentos educativos; igualmente con base en la evaluación diagnóstica se elabora el Proyecto Educativo institucional que se ha res significado de acuerdo con los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional y teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentra inmersa la institución.

Igualmente, con la promulgación de la ley general de educación los procesos investigativos en la Escuela Normal muestran avances significativos y se desarrollan proyectos reconocidos por -Ondas- Conciencias como: Castigar no es Solucionar, desde el área de Ética y valores humanos; Leamos y Escribamos con alegría desde el área de filosofía para los niños de básica primaria; Lombrilandia y bionormalistas, desde el área de ciencias naturales y educación ambiental; Las aromáticas medicina para el futuro, orientado por docentes de la básica primaria e Impacto y TV Comics y Química de la leche.

En el año 2002, La Escuela Normal Superior de Chiquinquirá, en su proceso de Acreditación de Calidad y Desarrollo, abrió espacio para la reflexión y análisis del PEI existente, con el fin de hacer ajustes a cada uno de sus componentes, en respuesta a las Políticas Educativas Locales, Regionales, Nacionales, las recomendaciones de ASONEN y las orientaciones de la UPTC, institución universitaria con la que se tiene convenio interinstitucional

desde 1999. Además, se llevan a cabo procesos de Autoevaluación Institucional desde la perspectiva del PEI, los referentes, factores y criterios portadores de calidad, con el propósito de lograr la Acreditación de Calidad y Desarrollo.

Dentro del proceso de Acreditación de Calidad y Desarrollo y respondiendo a las sugerencias del CAENS se precisó y resignificó el PEI en los siguientes aspectos: visión, misión, objetivos, el plan de estudios, la investigación, el organigrama; se fundamentaron las propuestas de formación para el ciclo complementario y se implementaron proyectos de atención a poblaciones.

Así mismo, se elaboró una mayor conceptualización sobre los fundamentos de la pedagogía conceptual. Aprendizaje significativo y el constructivismo. A partir del año 2003 y luego de la visita de Pares Académicos la Escuela Normal recibe la acreditación de Calidad y Desarrollo por Resolución 1329 del 13 de Junio de 2003. La Escuela Normal superior consciente de su misión educativa mantiene una visión futurista, formando personas que puedan cumplir su tarea de educar ciudadanos abiertos al cambio, innovadores e investigadores de la realidad.

En su trayectoria, la Escuela Normal Superior, se identifica por ser una institución que forma integralmente, donde se preparan personas que valoran a las personas y al ecosistema, con espíritu de servicio a la comunidad, respetan las tradiciones culturales, los valores éticos y morales y buscan la superación personal profesional.

Actualmente la Institución cuenta con 78 Docentes de los cuales el 99% tienen pregrado en Ciencias de la Educación, con Título de Especialización y Maestría en las correspondientes áreas de desempeño. En su organización escolar y administrativa posee 6 Directivos Docentes en los diferentes niveles de educación, 1 Orientador Escolar y 16 administrativos. El número de estudiantes ascienden a 2536 de los cuales 14 sordos que se encuentran integrados al aula regular y cuentan con aula especializada.

IDENTIFICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN

NOMBRE	ESCUELA NORMAL SUPERIOR SOR JOSEFA DEL CASTILLO Y GUEVARA
NATURALEZA	ESTATAL
MUNICIPIO	CHIQUINQUIRÁ
BARRIO	VILLA DEL ROSARIO
DIRECCIÓN	CARRERA 9 N° 4- 65 SUR
PÁGINA WEB	www.escuelanormalchiquinquira.edu.co
CORREO ELECTRÓNICO	normalchiquinquirá@yahoo.es
TELÉFONO	726 2471 - 7265797
FAX	7266159
CÓDIGO DANE	215176000101
NIT	800138564- 8
JORNADA	7 A.M. 1.30 P.M. BÁSICA PRIMARIA Y SECUNDARIA, MEDIA VOCACIONAL, FORMACIÓN COMPLEMENTARIA. 12.30 P.M. 6. P.M. -BÁSICA PRIMARIA.
NOMBRE DEL RECTOR	SEGUNDO ORTÍZ ORTÍZ
NIVELES QUE OFRECE	PREESCOLAR TRANSICIÓN
	BÁSICA PRIMARIA Y SECUNDARIA
	MEDIA
	FORMACIÓN COMPLEMENTARIA.
NUMERO TOTAL DE ESTUDIANTES	2536
NÚMERO TOTAL DE DOCENTES	78 MAESTROS 6 DIRECTIVOS DOCENTES 1 Orientador Escolar.

Tabla N° 1. Información de la Institución educativa.

PEI (Proyecto Educativo Institucional)

La Escuela Normal Superior adopta un PEI en el que sobresalen los siguientes elementos:
Aspectos generales, horizonte Institucional, gestiones: directiva, académica, administrativa y

comunitaria. Para la recolección de información que integra el PEI, se utilizaron instrumentos como: autoevaluación diagnóstica institucional, encuestas, entrevistas, jornadas pedagógicas de reflexión, registros estadísticos, bibliografía disponible, entre otros.

El proyecto: La Aventura de Ser Maestro en el Siglo XXI, reconoce la importancia que tiene la formación de maestros para los niveles de pre-escolar y básica primaria, comprometidos con los cambios socioculturales que se generen en los diferentes contextos en los que tendrán que desempeñarse.

3.2.2 Contexto específico y Participantes.

La problemática abordada por la presente investigación, ha sido identificada en los estudiantes de grados Sextos de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Chiquinquirá, quienes viven la transición de educación primaria a educación secundaria, problemática que ha sido el común denominador en las diferentes cohortes de grados Sextos de todos los años escolares de la última década, situación que ha generado gran desgaste institucional en cuanto a solución de conflictos, deserción académica, mortalidad académica y labores operativas ocasionadas por el constante diseño e implementación de estrategias Institucionales, que hasta ahora han sido poco efectivas.

De los siete grados sextos, se trabajará con el grado que ha presentado mayor conflicto, según los reportes de los Coordinadores de Convivencia y los Tutores de grupo. Dicho grado es Sexto C (6C), el cual consta de 42 estudiantes (24 de género masculino y 18 de género femenino), entre once y catorce (11 y 14) años de edad, los cuales, junto con sus familias

presentan un alto grado de motivación frente a la propuesta pedagógica, habiendo firmado los permisos requeridos por ella, para efectos protocolarios.

A la vez se cuenta con solicitud por escrito de tutora de grupo y de coordinadores de convivencia, solicitando pronta intervención en el grupo, por los constantes conflictos y el bajo rendimiento académico que presentan en la actualidad.

Es importante resaltar que de los 42 estudiantes, 10 son estudiantes repitentes (es decir el año inmediatamente anterior reprobaron grado Sexto dentro de la Institución Educativa), de los cuales 5 son de género femenino y 5 de género masculino. De los 32 estudiantes restantes, sólo 1 proviene de una I.E de básica primaria, ajena a la Escuela Normal, los demás 31 estudiantes, han cursado desde 1 hasta 5 años en las I.E de básica primaria Anexas y pertenecientes a la Escuela Normal.

En la actualidad, es el grado que más cuenta con materias reprobadas durante el primer periodo académico 2013, según fuentes de la Coordinación Académica de la I.E y como se mencionaba, el que presenta mayor número de conflictos de convivencia, razones por las cuales fue el grado electo para la aplicación de la propuesta pedagógica.

3.3 Procedimientos de recolección de los datos

Los instrumentos que el presente proyecto de investigación – acción pretende utilizar son:

3.3.1 Prueba de entrada

La prueba de entrada o pre-test, corresponde a una prueba de selección múltiple con única respuesta, que será aplicada a los estudiantes del grado sexto c, antes de iniciar las acciones pedagógicas para promover o fortalecer competencias ciudadanas.

Como se mencionaba con anterioridad, la prueba de entrada es una adaptación del modelo usado por las pruebas SABER – ICFES en evaluación de competencias Ciudadanas, y cuyos resultados servirán para orientar la intervención pedagógica, de acuerdo al ámbito y competencia ciudadana en la que se evidencie mayor necesidad. Ver Anexo 2.

La prueba está compuesta por 25 ítems, cada uno de ellos corresponde a un componente y a un ámbito de competencia ciudadana a evaluar. La puntuación por ítem será cero o dos, concediendo dos puntos a las respuestas acertadas y cero puntos a las no acertadas, por tanto (aunque no se evaluará así) la puntuación máxima por estudiante será de 50 puntos.

Como se mencionaba en el párrafo anterior, los resultados de aplicación de la prueba no se puntuarán ni analizarán de forma individual, ni se sacará un puntaje por estudiante, sino por ítem. Los ítems que puntúen en promedio grupal por debajo de 0,9, corresponderán a los componentes a intervenir por la estrategia (la sumatoria de todas las respuestas del grupo ítem por ítem, se dividen por el total de estudiantes que responden la prueba), siendo así, un ítem con resultado promedio de 0,8 equivaldría a un total de 17 estudiantes (de 42) que responderían acertadamente al ítem, en este caso 25 estudiantes habrían dado una respuesta no acertada; por tanto éste el componente que corresponda a este Ítem será intervenido.

A continuación se muestra la tabla que representa los componentes y afirmaciones (que a su vez integran los ámbitos) que evalúa cada ítem.

Afirmación (MEN 2012)	Componente	Cantidad de ítems	No. De ítem
Conoce la Constitución y su función de enmarcar y regular las acciones de las personas y grupos en la sociedad.	Conocimiento	5	3,7,8,19,20
Conoce los mecanismos que los niños tienen a su disposición para participar activamente y para garantizar el cumplimiento de sus derechos.	Conocimiento	4	4,6,17,18
Analiza y evalúa la pertinencia y solidez de enunciados o discursos.	Argumentación	5	1,2,3,15,16
Reconoce la existencia de diferentes perspectivas en situaciones en donde interactúan diferentes partes.	Multiperspectividad	3	9,21,22
Reconocer distintas perspectivas en una situación de conflicto.	Multiperspectividad	1	17
Analiza las diferentes perspectivas presentes en situaciones en donde interactúan diferentes partes.	Multiperspectividad	3	11,12,13
Comprender que los problemas y sus soluciones involucran distintas dimensiones y reconocer relaciones entre éstas.	Pensamiento sistémico	4	13,14,24,25

La anterior tabla contiene cuatro columnas, que hacen referencia a:

Columna 1: Afirmación: Describe el logro del componente. Una “afirmación” es aquello que puede sostenerse a propósito de un estudiante que demuestre poseer las habilidades necesarias para resolver satisfactoriamente una serie de tareas. (ICFES, 2012)

Columna 2: Aquí se describen los 4 componentes a evaluar en la prueba:

Componente: La prueba tiene cuatro componentes básicos (ICFES 2012):

Conocimientos: En este componente se incluye las características básicas de una constitución y, en particular, de la Constitución Política de Colombia; los derechos y deberes que la Constitución Política de Colombia consagra; la estructura y organización del Estado Colombiano; y los mecanismos de participación democrática establecidos por la Constitución Política de Colombia. (ICFES, 2012)

Argumentación: Aquí se aborda el análisis y la evaluación de la pertinencia y solidez de enunciados o discursos a propósito de una problemática social. Se espera que el estudiante esté en capacidad de: develar prejuicios injustificados; anticipar el impacto de un determinado discurso; comprender las intenciones implícitas en un acto comunicativo; evaluar la coherencia de un discurso; relacionar diferentes argumentos; evaluar la validez de generalizaciones; reconocer la confiabilidad de un enunciado. (ICFES, 2012)

Multiperspectivismo: En este componente se aborda la capacidad de analizar una problemática social desde diferentes perspectivas. Se espera que el estudiante, a propósito de un conflicto, esté en capacidad de: comprender en qué consiste el conflicto desde el punto de vista de cada una de los actores; entender qué buscan los diferentes actores; identificar coincidencias y diferencias entre los intereses de los actores; relacionar las ideologías y cosmovisiones de los actores con sus opiniones o intereses; evaluar la receptividad de una posible solución desde el punto de vista de cada uno de los actores; anticipar el impacto de la implementación de una determinada solución para cada uno de los actores. (ICFES, 2012)

Pensamiento sistémico: Aquí se aborda la capacidad de identificar y relacionar diferentes factores que constituyen o determinan una problemática social, en este caso las relacionadas con las competencias ciudadanas. Se espera que el estudiante, a propósito de un conflicto, esté en capacidad de: identificar sus causas; establecer qué tipos de factores están presentes; comprender qué tipo de factores están enfrentados; comprender qué factores se privilegian en una determinada solución; evaluar la aplicabilidad de una posible solución; determinar la posibilidad de aplicar una solución dada en diferentes contextos. (ICFES, 2012)

Columna 3: Cantidad de ítems, hace referencia a la cantidad de preguntas que en la prueba, van dirigidas a valorar dicho componente.

Columna 4: N° de ítems: aquí se relacionan las preguntas que en la prueba valoran dicho componente.

3.3.2 Análisis pruebas Saber 2012

Aquí en este punto, se realiza un análisis de los resultados de las pruebas Saber en el área de competencias ciudadanas. Dicha prueba la presentaron los estudiantes en el año 2012, cuando cursaban grado quinto, y es insumo para determinar que ámbito, qué tipo de competencia ciudadana y componente es el de mayor necesidad de intervención.

3.3.3 Talleres de Orientación Escolar (de intervención).

Basados en los componentes de competencias ciudadanas que arrojen menor índice y mayor requerimiento de fortalecimiento (según resultados de la encuesta de entrada y el insumo

de las pruebas saber 2012), se desarrollan 4 módulos de talleres a estudiantes, fundamentados en las estrategias pedagógicas electas, que corresponden a enseñanza para la comprensión y trabajo cooperativo.

A continuación se describen las metas de comprensión, los contenidos, número de sesiones y valoraciones que compone cada uno de los cuatro módulos:

TALLERES DE INTEVENCIÓN 1 (MÓDULO 1)

Metas de Comprensión 1

- Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de:
- Las Herramientas para expresar adecuadamente posiciones propias y capacidad de escucha de las posiciones ajenas, en situaciones de conflicto.
- Reconocer la importancia de un diálogo constructivo y sincero en la consolidación de los grupos y la sana convivencia.
- Escuchar y expresar, con mis palabras, las razones de mis compañeros/as durante discusiones grupales, incluso cuando no estoy de acuerdo.
- Expresar mis ideas, sentimientos e intereses y escuchar respetuosamente a los demás miembros del grupo.
- Exponer adecuadamente posiciones personales, permitiéndose a la vez escuchar las posiciones ajenas, en situaciones de conflicto.
- Reconocer emociones propias y de los demás y aprender a gestionarlas.

Contenidos

Los contenidos temáticos desarrollados en el módulo son:

- Inteligencia emocional (Gestión emociones propias y ajenas).
- Inteligencia Intrapersonal (Conocimiento de alcances y límites personales).
- Inteligencia Interpersonal (Habilidades para el adecuado inter-relacionamiento con los demás).

Sesiones

Total: 7 sesiones (talleres de intervención)

Valoración:

Se espera que el estudiante desarrolle o fortalezca:

Cuidado hacia el otro,

Cooperación (Comp. integradoras),

Análisis procesos propios de aprendizaje (Comp. cognitivas)

Autoconocimiento (inteligencia Intrapersonal), Toma de perspectiva, empatía (Comp. emocional).

Trabajo Cooperativo

Argumentar decisiones

Coordinar diferentes perspectivas (cognitivas), Comunicarse asertivamente (comunicativa),

Reconocer emociones (emocional),

Manejar conflictos (integradora).

Gestionar emociones propias y ajenas (emocional),

TALLERES DE INTERVENCIÓN 2 (MÓDULO 2)

Metas de Comprensión 2

Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de:

- Las intenciones de las personas, muchas veces, son mejores de lo que inicialmente se piensa; reconocer que hay situaciones en las que alguien puede hacer daño sin intención.
- Análisis y evaluación de la pertinencia y solidez de enunciados o discursos.
- Comprendo la importancia de una adecuada comunicación.

Contenidos

Los contenidos temáticos desarrollados en el módulo son:

- Comunicación Asertiva
- Inteligencia Interpersonal (Habilidades para el adecuado inter-relacionamiento con los demás) II

Sesiones

Total: 5 sesiones (talleres de intervención)

Valoración:

Se espera que el estudiante desarrolle o fortalezca:

Cuidado hacia el otro,

Cooperación (Comp. integradoras),

Análisis procesos propios de aprendizaje (Comp. cognitivas)

Autoconocimiento (inteligencia Intrapersonal), Toma de perspectiva, empatía (Comp.

Emocional, Inteligencia Interpersonal).

Análisis y evaluación de la pertinencia y solidez de enunciados o discursos.

Tomar la perspectiva de otros, analizar críticamente información (cognitivas), escuchar

activamente a otros, expresar asertivamente el propio punto de vista (comunicativas),

experimentar emociones similares a las de otras personas -empatía, cuidar del bienestar de los otros- (emocionales).

TALLERES DE INTEVENCIÓN 3 (MÓDULO 3)

Metas de Comprensión 3

Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de:

La Identificación de múltiples opciones para manejar conflictos y capacidad de ver las posibles consecuencias de cada opción.

Consecuencias, a corto y largo plazo, de mis acciones y evito aquellas que pueden causarme sufrimiento o hacérselo a otras personas, cercanas o ajenas.

Conozco y utilizo estrategias creativas para solucionar conflictos.

Contenidos

Los contenidos temáticos desarrollados en el módulo son:

- Dilemas Morales I

- Actos y Consecuencias
- Solución de Conflictos
- Técnicas de Mediación

Sesiones

Total: 6 sesiones (talleres de intervención)

Valoración:

Los argumentos de los estudiantes en los procesos individuales o grupales, dan cuenta de:

Cuidado hacia el otro,

Cooperación (Comp. integradoras),

Análisis procesos propios de aprendizaje (Comp. cognitivas)

Autoconocimiento (inteligencia Intrapersonal), Toma de perspectiva, empatía (Comp. emocional).

El/la estudiante se integra a su grupo de trabajo y en su práctica se evidencia:

Trabajo Cooperativo

Argumentar decisiones

Coordinar diferentes perspectivas (cognitivas), Comunicarse asertivamente (comunicativa),

Reconocer emociones (emocional),

Manejar conflictos y Mediación (integradora).

TALLERES DE INTEVENCIÓN 4 (MÓDULO 4)

Metas de Comprensión 4

Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de:

- La Identificación de los puntos de vista de la gente con la que se puedan llegar a tener conflictos, desarrollando la capacidad de ponerse en su lugar.
- Establecimiento de argumentos y debates sobre dilemas de la vida cotidiana en los que distintos derechos o distintos valores entran en conflicto, reconocimiento de los mejores argumentos, así no coincidan con los propios.
- Integrar valores ciudadanos, en la relación con los demás y en la solución de conflictos interpersonales.

Contenidos

Los contenidos temáticos desarrollados en el módulo son:

- Relaciones Interpersonales II
- Valores Ciudadanos
- Respetar al otro, cuidar de otros, cooperación con otros (integradoras), analizar procesos propios de aprendizaje (cognitiva).
- Valorar la diversidad (Emocional, cognitiva).

- Respetar y valorar las diferencias (integradora y emocional), tomar la perspectiva de otros (cognitiva).

Sesiones

Total: 9 sesiones (talleres de intervención)

Valoración:

Se espera que el estudiante logre, desarrolle o fortalezca:

Identificar los diferentes puntos de vista, re-conocer valores humanos y valores ciudadanos, re-conocer el valor de los seres vivos y del medio ambiente (cognitivas),

Promover el respeto a la vida (integradora), identificar emociones distintas a las suyas (emocional).

Identificar las consecuencias de las acciones (cognitivas),

Comunicarse asertivamente para expresar sus pensamientos o emociones (comunicativas)

Trabajar en equipo para conseguir una meta, resolver problemas, respetar las diferencias (integradoras), valorar las diferencias (emocionales), comunicarse asertivamente para expresar sus pensamientos o emociones (comunicativas)

Comunicarse a través del diálogo constructivo con los otros (comunicativa), regular emociones, valorar las diferencias (emocionales), cuidar del bienestar de otros, respetar al otro (integradoras).

3.3.4 Diarios de Campo

Será una herramienta elaborada para sistematizar las experiencias a vivir durante el proceso investigativo.

Con su realización y ejecución se pretende registrar procesos y etapas en el tiempo, de forma organizada y coherente, a través de fases sucesivas y de secuencias. Se buscará que las anotaciones tengan algo que ver y algo que decir en relación con el contexto específico de la investigación y con el conocimiento, al tener presente que la información tiene un carácter cambiante y está en transformación permanente.

Se seguirá el siguiente modelo:

Diario de Campo	
No	
Fecha	
Lugar	
Tema	
Propósito	
DESCRIPCION	REFLEXIÓN

3.3.5 Encuesta de Salida.

Las mismas encuestas de entrada se aplicarán, a la misma población, una vez se apliquen las estrategias de intervención, para así poder observar el impacto que éstas hayan tenido sobre la población participante.

La aplicación de esta encuesta de salida o “post-test” será el determinante para evaluar la pertinencia de las estrategias pedagógicas utilizadas para el desarrollo o fortalecimiento de competencias ciudadanas.

3.4 Etapas del Proyecto

3.4.1 Procedimiento de análisis de los datos

3.4.1.1 Recopilación de la información.

A través de los cuatro elementos descritos con anterioridad, se pretendió recoger abundante información sobre los efectos del plan de acción.

Para ello también ha aportado la revisión bibliográfica y documental producto de la elaboración del Marco Teórico que soporta la presente investigación y que ha permitido que hayan emergido las primeras ideas y temas que van a permitir captar el significado de las palabras y que han generado las orientaciones investigativas.

3.4.1.2 Reducción de la información.

Aquí se pretende focalizar y delimitar la recogida de datos. Esto con el objetivo de hacerla manejable y para ello, se proyecta codificarla y categorizarla. Para ello se fragmentarán todos los datos en unidades de significado y a cada unidad se le asignará un código. Las unidades de significado son fragmentos del que tendrán un sentido o significado propio, y que se vincula a una categoría.

3.4.1.3 Disposición, representación de la información.

En este punto se organiza la información en un formato especial, que en el desarrollo de las anteriores fases se irá diseñando. Una disposición es, entonces, un conjunto organizado de información. En el análisis de datos cualitativo es frecuente llevar a cabo distintas formas de disposiciones y presentaciones de la información.

3.4.1.4 Validación de la información.

Aquí se pretende aportar elementos o criterios para que los datos sean creíbles. Para validar la información se necesita hacer afirmaciones, examinar críticamente las afirmaciones contra la evidencia, e implicar a otras personas en la elaboración de juicios.

3.4.1.5 Interpretación de la información.

En esta fase del proceso, se intenta explicar la acción, identificando los posibles significados, se teoriza, se construyen modelos – de ser posible – y los resultados se intentan vincular a otros trabajos, y se realizará una descripción crítica.

Aquí se pretendió dar sentido a las categorías y realizar una explicación que permita crear un marco referencial que dé significado a la investigación. La teorización elaborada en esta fase interpretativa permitió dar respuestas a las observaciones particulares, a las acciones y a la práctica educativa, de quien investiga.

Con la puesta en práctica de los resultados obtenidos en la fase interpretativa termina el proceso de análisis de la información. Es el momento de responder a las preguntas que durante el proceso se han formulado.

Como respuesta a estos interrogantes, se elaboraron las estrategias para introducir los cambios que, según los resultados, conducían a la solución. Aquí se comprobó si las respuestas encontradas funcionaron o no en la práctica.

3.4.2 Etapa Diagnóstica

La etapa diagnóstica contó con tres componentes, el primero es la elección del grado a intervenir, de acuerdo a los reportes de faltas al manual de convivencia reportados en los Observadores estudiantiles y que son el soporte para determinar cuál es el grado con mayores dificultades en adaptación a normas, lo cual, como se ha mencionado con anterioridad, ha demostrado que influye en el clima escolar y en el rendimiento académico.

El segundo momento, corresponde al análisis de los resultados de las pruebas Saber, en el componente de Competencias ciudadanas, prueba que presentaron los estudiantes en el año 2012, mientras cursaban quinto grado. El resultado de éste análisis, fue insumo para determinar que ámbito, qué tipo de competencia ciudadana y componente es el de mayor necesidad de intervención.

Y por último, los resultados de la prueba de Entrada o Pre-test (Ver Anexo 2), que corresponde a una prueba de Competencias Ciudadanas, adaptada de las pruebas SABER – ICFES, para los fines del presente proyecto de investigación, y que junto con el elemento

anterior, sirvió para orientar la intervención pedagógica, de acuerdo al ámbito y competencia ciudadana.

3.4.2.1 Reportes Coordinación de Convivencia

A continuación se expone la tabla que contiene los criterios que se tuvieron en cuenta para la elección del grado a intervenir con el presente proyecto de investigación.

Reportes faltas de Convivencia Reportadas en Observadores de Estudiantes de Enero a Agosto 2013							
Grado	Faltas Leves	Faltas Graves	Faltas Gravísimas	Faltas Colectivas	Actas de Compromisos	Matrículas en Observación	Puntuación para intervención*
06 A.	42	22	0	0	8	1	115
06 B.	56	28	1	1	11	0	148
06 C.	81	36	5	2	18	4	242
06 D.	36	19	0	0	9	0	101
06 E.	47	29	0	1	13	1	149
06 F.	31	27	0	1	11	0	118
06 G.	68	21	2	0	14	2	168

Tabla N° 2. Reportes faltas de Convivencia Reportadas en Observadores de Estudiantes de Enero a Agosto 2013

Como se puede evidenciar, los datos contenidos en la anterior tabla, fueron tomados de los observadores estudiantiles de los grados sextos, y corresponden a registros de faltas al manual de convivencia anotadas por docentes de aula, directores de curso, coordinadores, orientadora escolar o rector, de acuerdo a quien fuese enterado de la falta y adelantase las labores pedagógicas al respecto.

El carácter de falta (leve, grave, gravísima o Colectiva) es el establecido por el Manual de Convivencia de la Institución, versión 2012. Esta tabla se diseñó y diligenció en reunión con

coordinadores de convivencia y representantes de estudiantes al comité de convivencia de cada uno de los grados sextos de la Institución Educativa.

* Las convenciones para puntuaciones fueron las siguientes:

1 punto por cada falta Leve.

2 puntos por cada falta grave.

3 puntos por cada falta gravísima.

3 puntos por cada falta colectiva.

3 puntos por cada falta Firma de acta de compromiso.

5 puntos por cada falta Matrícula en Observación existente en el curso.

Según los resultados del estudio, el grado con mayor puntuación en faltas al manual de convivencia (es decir que en el periodo de tiempo evaluado presentó con mayores dificultades de convivencia) fue el grado Sexto C (6° C), con una puntuación de 242, seguido del grado Sexto (6° G) con una puntuación de 168 (con una diferencia de 19 puntos). Así que mediante acta de reunión se establece que el grado a intervenir será Sexto C (6° C).

Los coordinadores de la Institución agregan que si posterior a la intervención en el grado elegido, se presentan mejoras en el clima escolar y disminución de faltas de convivencia, los demás grados sextos también serán intervenidos con la misma estrategia, para dar frente a las necesidades evidenciadas con la presencia de las faltas registradas en la tabla anterior.

Para conocer a mayor detalle la caracterización de las faltas que se tuvieron en cuenta para la elección de curso, se puede remitir al [Anexo 4](#), el cual contiene las faltas más comunes, según su categoría.

3.4.2.2 Resultados Pruebas Saber

En esta fase de la etapa diagnóstica, se tomaron en cuenta los resultados de las pruebas de competencias ciudadanas grado quinto, las dos jornadas de la sede principal de la IE, ya que para grado sexto los estudiantes de ambas jornadas de educación primaria confluyen en la sede única de secundaria.

Los resultados valorados, son los de las pruebas SABER 5 presentadas en el año 2012, tiempo en que los estudiantes de grado Sexto C (6° C) cursaban grado quinto, y por tanto fue la población evaluada por el ICFES ese año. En el Anexo 1, se podrán observar los resultados en mención.

En términos generales, los resultados de aplicación de la prueba SABER Grado Quinto, en el área de competencias ciudadanas, dejan ver que el 47,2% de los estudiantes de la jornada de la mañana obtuvieron un resultado entre mínimo e insuficiente. En cuanto a la jornada de la tarde, éste resultado aumenta a un 63,5%, encontrándose el 21% en insuficiente y el 42,3% en mínimo.

El ICFES expresa que unos resultados en dichos rangos, indican que los estudiantes poseen aspectos importantes por fortalecer, para tener una mejor adaptación y funcionamiento social.

Teniendo en cuenta los anteriores resultados, éstos pueden llegar a explicar el porqué de las dificultades de convivencia presentadas por los estudiantes de los grados en mención. También puede indicar que la solución tal vez no esté en implementar estrategias pedagógicas correctivas, sino podría ser más funcional incluir en la básica primaria el fortalecimiento de la formación ciudadana, de tal forma que al llegar a sexto grado los estudiantes posean mayores competencias de sociabilidad y socialización, que les permitan mejores procesos de adaptación.

3.4.2.3 Resultados Pre-Test

La prueba de entrada o pre-test aplicado, corresponde a una prueba de selección múltiple con única respuesta, que fue aplicada a los estudiantes del grado sexto c, antes de iniciar las acciones pedagógicas para promover o fortalecer competencias ciudadanas.

Como se mencionaba con anterioridad, la prueba de entrada es una adaptación del modelo usado por las pruebas SABER – ICFES en competencias Ciudadanas, y cuyos resultados servirán para orientar la intervención pedagógica, de acuerdo al ámbito y competencia ciudadana en la o las que se evidencie mayor necesidad. El formato de la prueba se puede encontrar en el Anexo 2 del presente documento.

Cada ítem de la prueba corresponde a un componente de competencia ciudadana a evaluar, el cual se describe en el presente documento, en el apartado “3.3.1. Encuesta de Entrada”.

En el Anexo 4 se pueden evidenciar los resultados de aplicación de la Encuesta de entrada, donde a través de cinco columnas describen:

Columna 1: Ítem, que hace referencia a cada una de las 25 preguntas que integran la prueba.

Columna 2: Estudiantes: en esta columna se encuentran registradas las respuestas que cada uno de los 42 estudiantes del grado Sexto C (6C) que respondieron la prueba. Como se mencionaba en el apartado “3.3.1. Encuesta de Entrada” del presente informe, la respuesta acertada tendrá una puntuación de dos y la no acertada de cero.

Columna 3: Promedio Ítem: aquí se encuentra la sumatoria de todas las respuestas del grupo de estudiantes ítem por ítem, las cuales se han dividido por el total de estudiantes que respondieron la prueba, es decir, 42. Esto arrojó el promedio por ítem, el cual será el indicador de cuáles son los componentes a intervenir por la estrategia (enriquecido a su vez, por los resultados de las pruebas saber 2012, en competencias ciudadanas). Para éste caso, se tendrán en cuenta los ítems que puntúen por debajo de 0.9, y los cuales, se encuentran resaltados en las celdas de la columna.

Columna 4 y 5: Aquí se encuentra la totalización de las respuestas acertadas y no acertadas por el grupo de estudiantes en cada uno de los 25 ítems.

En la siguiente tabla, se expondrán los ítems que tuvieron puntuaciones en el rango determinado para intervención, y se incluirá el componente y afirmación al que hace referencia:

No. De Ítem	promedio total ítems	rtas No acertadas	rtas acertadas	COMPONENTE	AFIRMACIÓN	AMBITO	COMPETENCIA	ESTÁNDAR
-------------	----------------------	-------------------	----------------	------------	------------	--------	-------------	----------

No. De Ítem	promedio total ítems	rtas No acertadas	rtas acertadas	COMPONENTE	AFIRMACIÓN	AMBITO	COMPETENCIA	ESTÁNDAR
5	0,5	32	10	Argumentación	Analiza y evalúa la pertinencia y solidez de enunciados o discursos.	CONVIVENCIA Y PAZ	Competencias cognitivas	Comprendo que las intenciones de la gente, muchas veces, son mejores de lo que yo inicialmente pensaba; también veo que hay situaciones en las que alguien puede hacerme daño sin intención.
7	0,2	37	5	Argumentación	Analiza y evalúa la pertinencia y solidez de enunciados o discursos.	CONVIVENCIA Y PAZ	Competencias cognitivas	Comprendo que las intenciones de la gente, muchas veces, son mejores de lo que yo inicialmente pensaba; también veo que hay situaciones en las que alguien puede hacerme daño sin intención.
8	0,5	31	11	Argumentación	Analiza y evalúa la pertinencia y solidez de enunciados o discursos.	CONVIVENCIA Y PAZ	Competencias cognitivas	Comprendo que las intenciones de la gente, muchas veces, son mejores de lo que yo inicialmente pensaba; también veo que hay situaciones en las que alguien puede hacerme daño sin intención.
9	0,5	32	10	Multiperspectividad	Reconoce la existencia de diferentes perspectivas en situaciones en donde interactúan diferentes partes.	CONVIVENCIA Y PAZ	Competencias comunicativas	Expongo mis posiciones y escucho las posiciones ajenas, en situaciones de conflicto
10	0,7	28	14	Multiperspectividad	Reconocer distintas perspectivas en una situación de conflicto.	CONVIVENCIA Y PAZ	Competencias cognitivas	Identifico los puntos de vista de la gente con la que tengo conflictos poniéndome en su lugar.
12	0,2	38	4	Multiperspectividad	Analiza las diferentes perspectivas presentes en situaciones en donde interactúan diferentes partes.	CONVIVENCIA Y PAZ	Competencias cognitivas	Identifico múltiples opciones para manejar mis conflictos y veo las posibles consecuencias de cada opción.
20	0,8	25	17	Argumentación	Analiza y evalúa la pertinencia y solidez de enunciados o discursos.	CONVIVENCIA Y PAZ	Competencias cognitivas	Comprendo que las intenciones de la gente, muchas veces, son mejores de lo que yo inicialmente pensaba; también veo que hay situaciones en las que alguien puede hacerme daño sin intención.
22	0,3	35	7	Multiperspectividad	Reconoce la existencia de diferentes perspectivas en situaciones en donde interactúan diferentes partes.	CONVIVENCIA Y PAZ	Competencias comunicativas	Expongo mis posiciones y escucho las posiciones ajenas, en situaciones de conflicto

No. De ítem	promedio total ítems	rtas No acertadas	rtas acertadas	COMPONENTE	AFIRMACIÓN	AMBITO	COMPETENCIA	ESTÁNDAR
23	0,6	30	12	Multiperspectividad	Analiza las diferentes perspectivas presentes en situaciones en donde interactúan diferentes partes.	CONVIVENCIA Y PAZ	Competencias cognitivas	Identifico múltiples opciones para manejar mis conflictos y veo las posibles consecuencias de cada opción.

Tabla N° 6. Tabla de ítems en el rango determinado para intervención.

Los ítems descritos en la anterior tabla son los que cumplen los criterios establecidos por el presente proyecto, para ser intervenidos por la estrategia pedagógica, debido a presentar baja puntuación en la prueba de entrada, reflejando necesidad de fortalecimiento de competencias ciudadanas en los componentes descritos en la tabla y evaluados en la prueba.

Se somborean cuatro grupos, diferenciados por color, que si bien, algunos coinciden en ámbito, componente y en algunos casos competencia, no lo hacen en el estándar, ni en la afirmación, por ello, se desarrollarán cuatro talleres pedagógicos, dirigidos a fortalecerlos o desarrollarlos en los estudiantes.

Es importante resaltar, que el único ámbito en el que se encontraron resultados que ameritan intervención, es el ámbito de Convivencia y Paz, siendo las competencias cognitivas las que predominaron con más bajo resultado grupal.

Los resultados antes descritos, serán la base a tener en cuenta para el diseño de las estrategias pedagógicas de intervención.

3.4.2.4. Diarios de campo: observación.

A través del proceso de observación se pudieron evidenciar las dificultades de convivencia presentadas por los estudiantes del grado sexto C. En la etapa diagnóstica se pudo registrar numerosas faltas al manual de convivencia institucional que a diario cometían los estudiantes, tales como permanecer fuera del salón de clases, evadir actividades académicas, agresiones físicas y verbales entre compañeros de aula, uso inadecuado del uniforme, cometer actos de indisciplina en actividades académicas, daños a la planta física, muebles y enseres de la Institución, entre otros.

Se evidencia que los estudiantes buscan a quien acudir dentro de la Institución educativa sin encontrar un apoyo directo, pues a quien acuden no les prestan atención o siempre están ocupados, éste es un aspecto que no sólo reportan ellos, sino que es muy evidente en el diario vivir de la Institución.

Algunos estudiantes reportan que intentan reportar faltas o dificultades que ocurren en el momento y al no encontrar a quien avisar, las situaciones siempre se salen de control. Las personas a las que intentan reportar son coordinadores de convivencia, director de grupo, orientador escolar o algún docente de aula, sin embargo agregan que el colegio es muy grande y muchas veces no encuentran a ninguno de éstos o cuando los encuentran, están ocupados.

Al dialogar con los funcionarios en mención, éstos indican que la Institución Educativa es muy grande y por lo general siempre están ocupados resolviendo situaciones y que no ayuda el hecho de que los estudiantes de grados sextos son “muy demandantes”. Manifiestan que en espacios disponibles les dictan charlas o reflexiones y que nada de esto disminuye las dificultades.

Los estudiantes de grado Sexto C, indican que “Siempre los van a regañar, les dan sermones, pero nunca les prestan atención”, manifiestan que están cansados de las clases de leer y copiar del tablero y que les gustaría realizar otro tipo de actividades que les hicieran del aprendizaje de todas las materias algo más “entretenido”.

Gracias a este tipo de reportes, se decidió elegir una estrategia pedagógica que hiciera uso de técnicas y metodologías activas, que permitieran que los estudiantes desarrollaran un papel más activo, como protagonistas del proceso.

Después de hacer un recorrido teórico por herramientas pedagógicas se decidió diseñar el primer taller pedagógico, del primer módulo de intervención, haciendo uso de la Enseñanza para la comprensión y el aprendizaje cooperativo, los cuales contenían gran parte de las características pedagógicas que los estudiantes estaban sugiriendo.

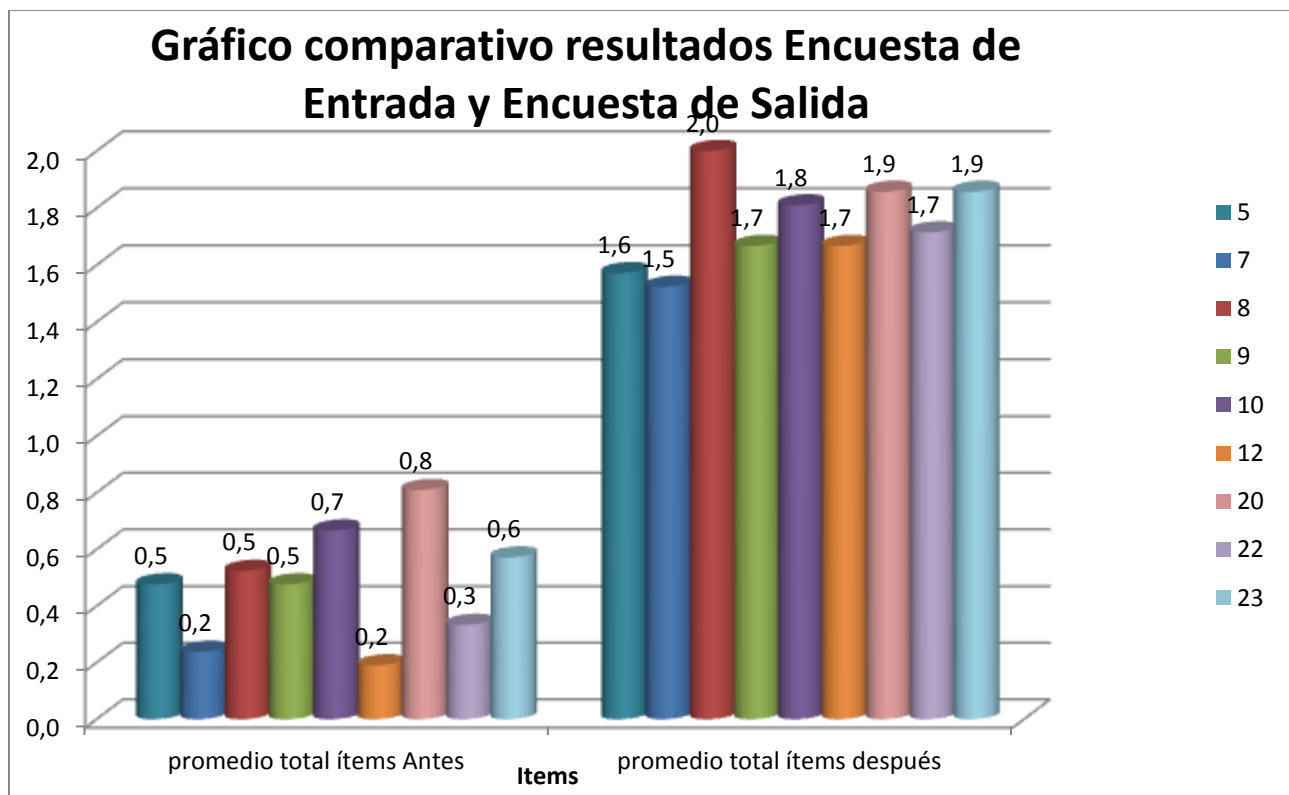
Tras la aplicación del primer taller, que hizo las veces de prueba piloto, se observó en los estudiantes alta motivación hacia el proyecto y gusto hacia la metodología, se observaron aprendizajes evidentes y adopción de algunas de las competencias abordadas. Al finalizar el taller los estudiantes en su totalidad se mostraron listos para emprender el camino que proponía el proyecto, aspecto que validó la propuesta metodológica que la estrategia proponía.

3.4.3. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN

La estrategia se aplicó en 10 semanas, durante 3 horas semanales en promedio (sin contar las clases de las materias con las que se estableció alianza).

Posterior a las 10 semanas de aplicación y a la realización del último Desempeño de comprensión, se procedió a la aplicación de la Encuesta de salida o Post-test, el cual nos permitirá medir los resultados de la intervención y del que se registran los resultados en el Anexo 5 del presente documento.

Se evidencia que tras la aplicación se logró intervenir los ítems con menor puntuación obtenida durante la encuesta de entrada. A continuación se expresan los resultados en la siguiente gráfica:



Al lado izquierdo se observan los resultados que obtuvieron los estudiantes en la encuesta de entrada y al lado derecho se observan los resultados que obtuvieron los estudiantes en la encuesta de salida, posterior a la intervención pedagógica. A simple vista se puede observar que hubo cambios de puntuación no sólo en los ítems intervenidos, sino que algunos sobre los que no

se ejerció intervención directa, también obtuvieron cambios de puntuación. En la siguiente tabla se pueden observar dichos resultados de una forma más detallada.

Tabla de resultados Comparativos Encuesta de Entrada y Encuesta de Salida (Ítem a Ítem)

	COMPONENTE	AFIRMACIÓN	promedio total ítems Antes	promedio total ítems después	Comportamiento	intervención
1	Conocimiento	Conoce la Constitución y su función de enmarcar y regular las acciones de las personas y grupos en la sociedad.	1,4	1,7	Aumentó	
2	Conocimiento	Conoce la Constitución y su función de enmarcar y regular las acciones de las personas y grupos en la sociedad.	1,8	1,8	Se mantuvo	
3	Conocimiento	Conoce la Constitución y su función de enmarcar y regular las acciones de las personas y grupos en la sociedad.	1,8	1,8	Se mantuvo	
4	Conocimiento	Conoce los mecanismos que los niños tienen a su disposición para participar activamente y para garantizar el cumplimiento de sus derechos.	1,6	1,6	Se mantuvo	
5	Argumentación	Analiza y evalúa la pertinencia y solidez de enunciados o discursos.	0,5	1,6	Aumentó	SI
6	Conocimiento	Conoce los mecanismos que los niños tienen a su disposición para participar activamente y para garantizar el cumplimiento de sus derechos.	2,0	2,0	Se mantuvo	
7	Argumentación	Analiza y evalúa la pertinencia y solidez de enunciados o discursos.	0,2	1,5	Aumentó	SI
8	Argumentación	Analiza y evalúa la pertinencia y solidez de enunciados o discursos.	0,5	2,0	Aumentó	SI
9	Multiperspectividad	Reconoce la existencia de diferentes perspectivas en situaciones en donde interactúan diferentes partes.	0,5	1,7	Aumentó	SI
10	Multiperspectividad	Reconocer distintas perspectivas en una situación de conflicto.	0,7	1,8	Aumentó	SI
11	Multiperspectividad	Analiza las diferentes perspectivas presentes en situaciones en donde interactúan diferentes partes.	1,0	1,8	Aumentó	
12	Multiperspectividad	Analiza las diferentes perspectivas presentes en situaciones en donde interactúan diferentes partes.	0,2	1,7	Aumentó	SI
13	Pensamiento sistémico	Comprender que los problemas y sus soluciones involucran distintas dimensiones y reconocer relaciones entre éstas.	2,0	2,0	Se mantuvo	
14	Pensamiento sistémico	Comprender que los problemas y sus soluciones involucran distintas dimensiones y reconocer relaciones entre éstas.	1,8	1,8	Se mantuvo	
15	Conocimiento	Conoce la Constitución y su función de enmarcar y regular las acciones de las personas y grupos en la sociedad.	1,4	1,9	Aumentó	
16	Conocimiento	Conoce la Constitución y su función de enmarcar y regular las acciones de las personas y grupos en la sociedad.	1,7	1,7	Se mantuvo	
17	Conocimiento	Conoce los mecanismos que los niños tienen a su disposición para participar activamente y para garantizar el cumplimiento de sus derechos.	1,4	1,7	Aumentó	

	COMPONENTE	AFIRMACIÓN	promedio total ítems Antes	promedio total ítems después	Comportamiento	intervención
18	Conocimiento	Conoce los mecanismos que los niños tienen a su disposición para participar activamente y para garantizar el cumplimiento de sus derechos.	2,0	2,0	Se mantuvo	
19	Argumentación	Analiza y evalúa la pertinencia y solidez de enunciados o discursos.	1,0	1,8	Aumentó	
20	Argumentación	Analiza y evalúa la pertinencia y solidez de enunciados o discursos.	0,8	1,9	Aumentó	SI
21	Multiperspectividad	Reconoce la existencia de diferentes perspectivas en situaciones en donde interactúan diferentes partes.	1,0	1,6	Aumentó	
22	Multiperspectividad	Reconoce la existencia de diferentes perspectivas en situaciones en donde interactúan diferentes partes.	0,3	1,7	Aumentó	SI
23	Multiperspectividad	Analiza las diferentes perspectivas presentes en situaciones en donde interactúan diferentes partes.	0,6	1,9	Aumentó	SI
24	Pensamiento sistémico	Comprender que los problemas y sus soluciones involucran distintas dimensiones y reconocer relaciones entre éstas.	1,0	1,6	Aumentó	
25	Pensamiento sistémico	Comprender que los problemas y sus soluciones involucran distintas dimensiones y reconocer relaciones entre éstas.	1,8	1,8	Se mantuvo	

Tabla N° 8. Tabla de resultados Comparativos Encuesta de Entrada y Encuesta de Salida

En la anterior Tabla se puede observar, que en los 9 ejes de intervención (Ver tabla de resultados encuesta de entrada Anexo 4) para los que se aplicó la estrategia, luego de la aplicación de la prueba de competencias (encuesta de salida), se encontró aumento en respuestas acertadas, pasando de puntuaciones muy bajas a puntuaciones por encima del promedio.

En la anterior tabla también se puede observar que en 7 ejes (ítems) donde no se buscó intervención directa, también se obtuvieron resultados positivos en su puntuación, luego de la aplicación de la estrategia y la encuesta de salida (en comparación con los resultados iniciales).

El resto de ítems que no sufrieron alteraciones, fueron aquellos en los que los resultados de la encuesta de entrada obtuvieron la puntuación máxima o se acercaron a ella, y ahora, posterior a la aplicación de la estrategia, mantuvieron un comportamiento igual.

Lo anterior muestra que las herramientas brindadas por la enseñanza para la comprensión y el trabajo cooperativo, brindan resultados favorables en la formación de competencias ciudadanas.

Durante las 3 primeras sesiones aún se observaban resistencias a la hora de formar los equipos de trabajo, no por preferencia, sino por disposición metodológica, sin embargo, de forma gradual, a lo largo de las sesiones 4 y 5, éstos inconformismos fueron cada vez menos evidentes, hasta el punto de desaparecer en su totalidad. Ya para la sesión 6 y 7, del Módulo 1, los estudiantes mostraban mayor tolerancia hacia sus compañeros, y expresaban gusto y aprecio por hacer equipo de trabajo con quien el azar de la metodología lo determinara. Estos cambios conductuales, notablemente se ven provocados por las temáticas abordadas a lo largo de las 7 sesiones del primer módulo, sin embargo, tras el ejercicio, la percepción es que la actuación del trabajo cooperativo en el desarrollo de las actividades de comprensión, hizo que éstas competencias de trabajo en equipo, tolerancia e inteligencia inter e intrapersonal se desarrollaran o fortalecieran de forma más visible.

El trabajo en equipo lo largo de los módulos 2, 3 y 4, se desarrolló de forma armónica, permitiendo el cumplimiento de los objetivos de cada sesión, lo cual afianza la conclusión de que el trabajo en aula a través de la Enseñanza para la Comprensión y el trabajo cooperativo,

promueven competencias que lo fortalecen o desarrollan, además de la influencia de las temáticas abordadas en cada una de las sesiones de los módulos.

Los resultados obtenidos en la encuesta de salida, dejan ver la efectividad de la estrategia, sin embargo, a través de su aplicación, se pudieron identificar algunos factores más, de tipo cualitativo, que permiten evidenciar resultados de dicha aplicación en otros escenarios, reduciendo notablemente los reportes ante la coordinación de convivencia, hasta el punto que los estudiantes del grado Sexto C (6C) disminuyeron sus registros de faltas en un 86%, según indican los coordinadores de convivencia y según se puede contrastar en los Observadores Estudiantiles del año 2013 e inicios de 2014.

Gracias a lo evidente de los resultados mencionados, el rector de la Institución educativa, indicó a los docentes de la materia Fundamentos Pedagógicos de los Siete grados Sextos - 2014, que se implementaran los módulos utilizados con el grado Sexto C (6C), propuestos por la presente Estrategia Pedagógica.

4. Desarrollo de Estrategia Pedagógica en el Marco de Enseñanza para la Comprensión y Trabajo Cooperativo

Después del proceso de selección de grado, se determinó que el de mayor necesidad es el grado Sexto C (6C). (Ver población, número 3.2.3 del presente documento).

Durante el segundo semestre del año 2013 y con apoyo de las directivas y docentes de la IED, quienes facilitaron las clases de Ética y Valores y de Religión, para llevar a cabo la estrategia planteada con los estudiantes del grado Sexto C (6C).

4.1. SECUENCIA DE APLICACIÓN

Las estrategia utilizada para el fortalecimiento de competencias ciudadanas está basada predominantemente en Enseñanza para la Comprensión, con algunos apoyos de actividades grupales para trabajo colaborativo.

Cada Módulo o grupos de talleres de intervención están compuestos por: Metas de Comprensión “MC” (que hace referencia al fin último de la comprensión), Contenidos (hacen referencia a los temas a desarrollar) y una tabla donde se desarrolla la planeación de la totalidad del módulo. La Tabla contiene a su vez cuatro columnas, la primera expone las Metas de Comprensión “MC” a abordar en la sesión (también incluye datos de duración y materiales a requerir), la segunda hace referencia a los Desempeños de comprensión “DC” donde se especifican la(s) actividad(es) a desarrollar durante la sesión(es), la tercera describe el “TD” Tipo de desempeño, que puede ser de E: exploración. IG: Investigación Guiada. PF: proyecto final de síntesis. Y por último, se encuentra la columna de Valoración continua, que hace referencia a la forma o estrategia de verificación de la comprensión.

La aplicación se llevó a cabo a través del desarrollo de 4 módulos implementados en 27 sesiones de clase (el primero módulo 7 sesiones, el segundo 5, el tercero 6 y el cuarto 9), los cuales se describen a continuación:

4.2. TALLERES DE INTEVENCIÓN 1 (MÓDULO 1)

Metas de Comprensión 1

Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de:

1. Las Herramientas para expresar adecuadamente posiciones propias y capacidad de escucha de las posiciones ajenas, en situaciones de conflicto.
2. Reconocer la importancia de un diálogo constructivo y sincero en la consolidación de los grupos y la sana convivencia.
3. Escuchar y expresar, con mis palabras, las razones de mis compañeros/as durante discusiones grupales, incluso cuando no estoy de acuerdo.
4. Expresar mis ideas, sentimientos e intereses y escuchar respetuosamente a los demás miembros del grupo.
5. Exponer adecuadamente posiciones personales, permitiéndose a la vez escuchar las posiciones ajenas, en situaciones de conflicto.
6. Reconocer emociones propias y de los demás y aprender a gestionarlas.

Contenidos 1

- Inteligencia emocional (Gestión emociones propias y ajenas).
- Inteligencia Intrapersonal (Conocimiento de alcances y límites personales).
- Inteligencia Interpersonal (Habilidades para el adecuado inter-relacionamiento con los demás) I

MC⁶	Desempeños de Comprensión	TD⁷	Valoración Continua
-----------------------	----------------------------------	-----------------------	----------------------------

⁶ En este lugar se escribe el número de la meta a la cual se dirige este desempeño.

MC ⁶	Desempeños de Comprensión	TD ⁷	Valoración Continua
<p>1. 1,2,3,4,5,6</p> <p>Duración: 1 Sesión de instrucción y El módulo. Materiales: Elementos para elaborar el diario.</p>	<p>Elaboración de un diario: La actividad consiste en hacer un diario a lo largo del módulo, en el cual el estudiante tenga la oportunidad de consignar sus entendimientos, sus preguntas, sus relaciones, en general, consignar cómo ha sido su proceso de aprendizaje y convivencia durante ese tiempo. Se trata de que el diario sea un objeto que se elabore a lo largo del módulo para después ponerlo en relación con los demás y emprender un análisis desde allí.</p> <p>Igualmente, el diario es un recorrido de escritura que le permite al estudiante entenderse, entender su proceso y reconocer cómo los demás han estado allí presentes, desarrollar su autoconocimiento e incrementar su inteligencia intrapersonal. Para este proceso resulta útil que los estudiantes analicen diarios o biografías de diferentes personajes públicos o famosos y encuentren allí las conexiones entre sus pensamientos y obras.</p>	E	<p>Será la producción final de su diario, y sus avances graduales a lo largo de todo el Módulo de Competencias Ciudadanas.</p> <p>Se espera que el estudiante desarrolle o fortalezca: Cuidado hacia el otro, Cooperación (Comp. integradoras), Análisis procesos propios de aprendizaje (Comp. cognitivas) Autoconocimiento (inteligencia Intrapersonal), Toma de perspectiva, empatía (Comp. emocional).</p>
<p>2. 1,2,3,4,5,6.</p> <p>Duración: 2 sesiones. Materiales: Elementos para elaborar el diario.</p>	<p>Trabajo previo a la sesión:</p> <p>Cada estudiante escogerá una de las siguientes temáticas: Inteligencia emocional (Gestión emociones propias y ajenas). Inteligencia Intrapersonal (Conocimiento de alcances y límites personales). Inteligencia Interpersonal (Habilidades para el adecuado inter-relacionamiento con los demás) Y realizará el siguiente trabajo de exploración: Le pregunta a algún adulto cercano (docente, padre de familia, hermano mayor, vecino u otro familiar) la definición de uno de los 3 términos (el que haya escogido). Registra los resultados. Posterior a ello busca en algún texto virtual o físico la definición del mismo término. Registra los resultados.</p>	E	<p>El estudiante trae a la sesión un documento que da cuenta de su trabajo de exploración.</p>

⁷ En este lugar se escribe el tipo de desempeño: **E**: exploración. **IG**: Investigación Guiada. **PF**: proyecto final de síntesis.

MC ⁶	Desempeños de Comprensión	TD ⁷	Valoración Continua
	<p>Trabajo durante la sesión:</p> <p>1. Al iniciar la clase, se unen los estudiantes que coincidieron en temáticas y entre todos unifican un solo concepto del término elegido y responden los siguientes interrogantes:</p> <p>-Cuáles son las características de una persona que ha cultivado en su ser esa inteligencia?</p> <p>-Qué papel tiene el uso de esta inteligencia en las relaciones interpersonales?</p> <p>2. Luego la docente asignará un número a cada integrante de los equipos, para que conformen nuevos equipos de tal forma que en cada uno de ellos queden representantes de cada una de las 3 temáticas.</p> <p>3. En los nuevos equipos, cada estudiante socializará la definición que su equipo de base construyó de la inteligencia elegida y las respuestas a los 2 interrogantes, a sus nuevos compañeros y a la vez escuchará la definición y respuesta a los interrogantes de las otras 2 inteligencias.</p>	E	<p>El estudiante se integra a su grupo de trabajo y pone en práctica:</p> <p>Trabajo Cooperativo Argumentar decisiones Coordinar diferentes perspectivas (cognitivas), Comunicarse asertivamente (comunicativa), Reconocer emociones (emocional), Manejar conflictos (integradora).</p> <p>El docente monitoreará, realizará las requeridas intervenciones y orientaciones al respecto.</p>
<p>3. 3,4,5,6</p> <p>Duración: 2 sesiones.</p> <p>Espacio: Interior o exterior.</p>	<p>El grupo se dividirá en 7 equipos, y cada uno de ellos:</p> <p>Planteará un dilema moral donde se vulneren las diferencias individuales, se presenten dificultades para ponerse en el lugar del otro y para resolver un conflicto.</p> <p>Diseñará un juego de roles relacionado con el dilema moral y en que se pueda incluir la herramienta sobre manejo de emociones.</p> <p>En una próxima sesión, se representará el juego de roles a todo el grupo.</p> <p>Manejo de Emociones</p> <p>En diversas situaciones y actividades los estudiantes pueden experimentar diferentes emociones que algunas veces los llevan a actuar agresivamente. Ante ello, es importante darles herramientas para que aprendan a manejar emociones como la rabia y así intentar disminuir los niveles de agresiones entre ellos. Una guía útil para trabajar con ellos en estas situaciones puede ser:</p> <p>Para y piensa:</p> <p>¿Qué estoy sintiendo?</p> <p>¿Qué pasa con mi cuerpo?</p> <p>¿Qué nombre le puedo dar a lo que estoy sintiendo?</p> <p>Utiliza herramientas para calmarte:</p> <p>Respira profundamente un par de veces.</p> <p>Cuenta de forma reversiva desde 10 hasta 1.</p> <p>Habla contigo mismo: “Tengo rabia, me tengo que calmar”.</p> <p>Aléjate por un momento de la situación y vuelve cuando estés más calmado.</p>	I.G	<p>El estudiante se integra a su grupo de trabajo y pone en práctica:</p> <p>Trabajo Cooperativo Argumentar decisiones Coordinar diferentes perspectivas (cognitivas), Comunicarse asertivamente (comunicativa), Reconocer y manejar emociones (emocional), manejar conflictos (integradora).</p> <p>El docente monitoreará, realizará las requeridas intervenciones y orientaciones al respecto.</p>

MC ⁶	Desempeños de Comprensión	TD ⁷	Valoración Continua
<p>4. 3,4,5,6</p> <p>Duración: 2 sesiones. Espacio: Interior o exterior.</p>	<p>Previo a la sesión: Responder en el diario: Con respecto a las herramientas dadas para control de emociones: ¿Sirven? ¿Para qué? ¿Por qué? ¿Y Cuándo? Entrevista a 3 personas, acerca de qué entienden de la frase: “Ponerse en los zapatos del otro”, regístralo en tu diario y traerlo para exponerlo en la próxima sesión. Asociarlo con el proceso de sentir emociones y las herramientas para gestionarlas Para la próxima sesión, traer un pliego de papel cartulina y materiales para colorear.</p>		<p>Realiza proceso reflexivo a través de la rutina de pensamiento: ¿Para qué? ¿Por qué? ¿Y Cuándo?</p> <p>Registro en el diario, de las entrevistas sobre la frase y la asociación indicada.</p>
	<p>En la Sesión: Con respecto a las herramientas de control de emociones en mención, construye una rutina de pensamiento CSI (Color, Símbolo e imagen) con los materiales que trajiste para la clase, luego se realizará dos ferias de exposición una para los compañeros de clase y otra en la que participarán compañeros de otro grado.</p>	PF	<p>A través de los previos desempeños, de la realización y exposición de la rutina CSI, el estudiante logrará: Argumentar decisiones Coordinar diferentes perspectivas (cognitivas), Comunicarse asertivamente (comunicativa), Gestionar emociones propias y ajenas (emocional), Manejar conflictos (integradora).</p>

Total: 7 sesiones.

4.3. TALLERES DE INTEVENCIÓN 2 (MÓDULO 2)

Metas de Comprensión 2

Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de:

1. Las intenciones de las personas, muchas veces, son mejores de lo que inicialmente se piensa; reconocer que hay situaciones en las que alguien puede hacer daño sin intención.
2. Análisis y evaluación de la pertinencia y solidez de enunciados o discursos.
3. Comprendo la importancia de una adecuada comunicación.

Contenidos 2

–Comunicación Asertiva

–Inteligencia Interpersonal (Habilidades para el adecuado inter-relacionamiento con los demás) II

MC ⁸	Desempeños de Comprensión	TD ⁹	Valoración Continua
<p>1. 1, 2, 3</p> <p>Duración: 1 Sesión Materiales: Diario</p>	<p>Comunicación Asertiva La docente dará una exposición acerca de Comunicación Asertiva, durante 30 minutos, dividido en 2 fracciones. Después de cada segmento, pide a los estudiantes que comenten y discutan con el compañero de al lado, trabajando de manera cooperativa en responder una pregunta (esta pregunta debe ser suficientemente específica para ser contestada en alrededor de 3 minutos y debe implicar un procesamiento cognitivo por parte de los estudiantes). La pregunta realizada en el primer segmento es: Un breve resumen de lo visto hasta ese momento (primeros quince minutos) Y la pregunta realizada en el segundo segmento, está encaminada resolver un hipotético problema interpersonal surgido por dificultades en la comunicación. El procedimiento es el siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> Cada estudiante formula su respuesta. Cada estudiante comparte su respuesta con su vecino(a). Cada estudiante escucha con atención la respuesta de su compañero(a). Cada pareja formula una nueva respuesta, superior a cada una de las respuestas individuales, integrando y sintetizando las dos respuestas iniciales. <p>Posterior a la primera sesión y con relación a la Comunicación Asertiva, cada estudiante realizará en su diario de la Rutina de pensamiento: Conectar, Extender, Desafiar</p> <ol style="list-style-type: none"> ¿Cómo conectan las ideas de hoy con las que tenías? ¿Qué nuevas ideas has extendido o han impulsado tu pensamiento en nuevas direcciones? ¿Qué supone un desafío para ti? 	E	<p>Se espera que el estudiante desarrolle o fortalezca: Cuidado hacia el otro, Cooperación (Comp. integradoras), Análisis procesos propios de aprendizaje (Comp. cognitivas) Autoconocimiento (inteligencia Intrapersonal), Toma de perspectiva, empatía (Comp. Emocional, Inteligencia Interpersonal). Análisis y evaluación de la pertinencia y solidez de enunciados o discursos.</p> <p>Registro en el diario.</p>
<p>2. 1, 2, 3</p> <p>Duración: 4 sesiones. Materiales:</p>	<p>Trabajo previo a la sesión:</p> <p>Lectura Previa del Libro: Collazos, O. (1994). La ballena varada. Bogotá: Alfaguara, Colección de literatura infantil-juvenil. El libro narra la historia de Sebastián, un niño de ocho años que vive en Bahía Solano. Una mañana Sebastián</p>	E	<p>El estudiante trae a la sesión un documento que da cuenta de su trabajo de exploración.</p>

⁸ En este lugar se escribe el número de la meta a la cual se dirige este desempeño.

⁹ En este lugar se escribe el tipo de desempeño: **E**: exploración. **IG**: Investigación Guiada. **PF**: proyecto final de síntesis.

MC ⁸	Desempeños de Comprensión	TD ⁹	Valoración Continua
	<p>Lo ideal en este punto, es proponer a los estudiantes que sean ellos los que planteen el dilema. Pueden trabajar en pequeños grupos y luego, entre todos, pueden escoger el mejor planteamiento del dilema y seguir con el resto de la actividad.</p> <p>Se Pide a los estudiantes que escriban los argumentos a favor de una u otra decisión. En el caso del dilema planteado, deben escribir los posibles argumentos a favor de salvar la ballena y los posibles argumentos a favor de sacrificarla.</p> <p>Nótese que esta parte de la actividad exige que los estudiantes comprendan la posición de aquellos que están a favor de sacrificar la ballena y de los que están a favor de salvarla, así no estén de acuerdo con alguna de esas posiciones. Este ejercicio enfatiza la toma de perspectiva y sería muy interesante incluir también la perspectiva de la ballena.</p> <p>La actividad se divide en dos sesiones de clase y se pide a los estudiantes que sustenten sus argumentos con información de fuentes especializadas (p.e. textos, informes de investigaciones, entrevistas con personas expertas, etc.).</p> <p>Este tema podrá resultar interesante, y dentro del trabajo de cuidado del medio ambiente o especies en vías de extinción, entre otros.</p> <p>Luego de que hayan escrito de manera individual todos los argumentos, se hace un gran cuadro de resumen en el tablero, en donde queden registrados todos los argumentos planteados por los estudiantes.</p> <p>Si se considera necesario o si se quiere hacer énfasis en el trabajo de argumentación, se puede dedicar un tiempo a analizar los diferentes tipos de argumentos. Se puede aprovechar este momento para profundizar en aspectos específicos de la clase que puedan ilustrarse a partir de esta actividad.</p> <p>Se Pide a los estudiantes que decidan, como si de ellos dependiera, si la ballena debe ser salvada o sacrificada. Se les pide que escriban por qué.</p> <p>Ahora se organizan 3 grandes grupos: aquellos que están a favor de salvar la ballena, aquellos que están a favor de sacrificarla y aquellos que aún están indecisos.</p> <p>Se inicia la discusión de los argumentos con base en los siguientes lineamientos:</p> <p>Respete la dignidad de las personas, incluso a los que no están de acuerdo, a las personas ausentes y a usted mismo. Los argumentos son sobre el tema, no sobre la gente.</p>	PF	

MC ⁸	Desempeños de Comprensión	TD ⁹	Valoración Continua
	<p>Cada cual tiene la libertad de hablar libremente y comentar sobre cualquier opinión que se exprese durante la discusión. Cada uno puede quedarse callado, nadie debe ser obligado a hablar pero todo el que habla debe ser sincero acerca de lo que expresa.</p> <p>Cada grupo presenta en forma alterna los argumentos en favor o en contra de la forma en la cual se resolvió.</p> <p>Luego de que el designado de un grupo ha hecho su presentación, escoge quién le responde del otro grupo.</p> <p>El profesor actúa sólo como moderador e interviene sólo si se rompen las reglas anteriores, si se requieren aclaraciones, si alguien no puede ser escuchado, o si necesita pedir que se hable más duro o que se repita un argumento. No debe dar su opinión sobre el dilema.</p> <p>El profesor anota en el tablero los principales argumentos a favor y en contra.</p> <p>Es importante hacer énfasis que deben usarse la escucha activa y el parafraseo para lograr entender con precisión los argumentos que plantean los compañeros.</p> <p>Se solicita a los estudiantes del grupo que no han tomado partido que realicen preguntas puntuales a los de los otros grupos cuando consideren que es necesario clarificar los argumentos que exponen.</p> <p>Luego de compartir argumentos, es importante preguntar si alguien ha decidido o está pensando en cambiar de decisión. También preguntar a los que no habían podido decidirse si lograron encontrar argumentos y cuáles fueron.</p> <p>Orientar el cierre de la actividad con preguntas que propicien reflexiones sobre: el concepto de “verdad”, la idea de “yo tengo la razón y el otro no”, la importancia de expresar asertivamente opiniones y ser capaces de escuchar respetuosamente. Las siguientes preguntas pueden orientar la discusión del cierre:</p> <p>¿Es posible lograr argumentar nuestras posiciones y exponer nuestras opiniones de manera clara y firme sin recurrir a la agresión?</p> <p>¿Es posible que comprendamos la perspectiva de alguien más y, sin embargo, que no compartamos su posición?</p> <p>¿De qué manera nos podemos beneficiar si escuchamos a quienes tienen una posición distinta a la nuestra y tratamos de ponernos en sus zapatos para tratar de entender las razones que los llevan a pensar distinto a nosotros?, ¿de qué manera nos podríamos ver perjudicados si no lo hiciéramos?</p>		

Total: 5 sesiones.

4.4. TALLERES DE INTERVENCIÓN 3 (MÓDULO 3)

Metas de Comprensión 3

Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de:

- La Identificación de múltiples opciones para manejar conflictos y capacidad de ver las posibles consecuencias de cada opción.
- Consecuencias, a corto y largo plazo, de mis acciones y evito aquellas que pueden causarme sufrimiento o hacérselo a otras personas, cercanas o ajenas.
- Conozco y utilizo estrategias creativas para solucionar conflictos.

Contenidos 3

- Dilemas Morales I
- Actos y Consecuencias
- Solución de Conflictos
- Técnicas de Mediación

MC ¹⁰	Desempeños de Comprensión	TD ¹¹	Valoración Continua
1. 1,2,3,4,5,6 Duración: 1 sesión. Materiales: Diario y elementos requeridos para la	Luego de haber trabajado en las dos anteriores unidades Dilemas Morales, se le pide al estudiante que realice la Rutina de Pensamiento PUENTE. 3 Ideas, 2 Preguntas, 1 Metáfora, sobre Dilemas Morales. (10 minutos) Posterior a la elaboración de la Rutina, se forman grupos cooperativos de base, numerando a los estudiantes de 1 a 10, y luego solicita que se unan los que coincidan en número (los 1 con los 1, los 2 con los 2 y así sucesivamente). Una vez formados los grupos de base, se les pide que	E	Los argumentos de los estudiantes en los procesos individuales o grupales, dan cuenta de: Cuidado hacia el otro, Cooperación (Comp. integradoras), Análisis procesos propios de aprendizaje (Comp. cognitivas) Autoconocimiento

¹⁰ En este lugar se escribe el número de la meta a la cual se dirige este desempeño.

¹¹ En este lugar se escribe el tipo de desempeño: **E**: exploración. **IG**: Investigación Guiada. **PF**: proyecto final de síntesis.

MC ¹⁰	Desempeños de Comprensión	TD ¹¹	Valoración Continua
exposición	<p>socialicen cada uno su rutina y generen una rutina del equipo, que extraiga sus mejores ideas por consenso grupal. Producto: Rutina PUENTE grupal. (15 minutos)</p> <p>Los resultados grupales se expondrán al resto del grupo. (30 minutos)</p>		(inteligencia Intrapersonal), Toma de perspectiva, empatía (Comp. emocional).
<p>2. 1,2,3,4,5,6.</p> <p>Duración: 1 sesión.</p>	<p>La/el docente dará una exposición de 30 minutos acerca de la definición y características de DILEMAS MORALES (ésta incluirá un apartado de Actos y Consecuencias) y posterior a ello le pedirá a los estudiantes que repitan los puntos a, b y c de la anterior sesión, haciendo énfasis en las nuevas ideas adquiridas y las devaluadas (de haberlas). Registro en diario.</p> <p>El docente monitoreará, realizará las requeridas intervenciones y orientaciones al respecto.</p>	IG	<p>El/la estudiante se integra a su grupo de trabajo y en su práctica se evidencia:</p> <p>Trabajo Cooperativo Argumentar decisiones Coordinar diferentes perspectivas (cognitivas), Comunicarse asertivamente (comunicativa), Reconocer emociones (emocional), Manejar conflictos y Mediación (integradora).</p>
<p>3. 3,4,5,6</p> <p>Duración: 2 sesiones.</p> <p>Espacio: Interior o exterior.</p> <p>Materiales: Diario y elementos requeridos para la exposición</p>	<p>La docente enumera los estudiante de 1 a 7 y luego solicita que se unan aquellos que coincidan en número (los 1 con los 1, los 2 con los 2 y así sucesivamente).</p> <p>Cuando estén conformados los 7 equipos, a cada uno se le dará un papel que contiene un dilema moral (Los relacionados en la parte inferior de esta tabla), los estudiantes tendrán 15 minutos para hacer estudio del dilema, 10 minutos para responder de forma individual las preguntas que su estudio de caso contiene, 10 minutos para realizar una construcción grupal y otros 10 minutos para idear una forma de exponer al resto del grupo, su Dilema Moral y respuesta a los interrogantes.</p> <p>En una próxima sesión se realizarán las socializaciones.</p>		<p>La/el docente monitoreará, realizará las requeridas intervenciones y orientaciones al respecto.</p>
<p>4. 3,4,5,6</p> <p>Duración: 2 sesiones.</p> <p>Espacio: Interior o exterior.</p>	<p>Posterior a la explicación que el/la docente realice sobre manejo de conflictos y mediación hacer uso de los Ejercicio Explicativo, dará una serie de técnicas y herramientas y solicitará a los estudiantes reunirse en los equipos en los que estaban la sesión anterior y aplicar lo aprendido en los casos de los dilemas morales otorgados, o en un caso que les haya sucedido en el aula (15 minutos). Deberán diseñar alguna forma para exponer dicho caso a los demás equipos (15 minutos). Posterior al tiempo asignado, los equipos se dispondrán a exponer cada uno sus casos y la forma como aplican lo aprendido.</p> <p>Para lo próxima sesión realizarán la rutina Relacionar, Ampliar, Preguntar. Sobre manejo de conflictos y mediación. Registrarla en el Diario.</p> <p>RELACIONAR: ¿Cómo relacionas esta nueva información con la que ya conocías?</p> <p>AMPLIAR: ¿Qué nuevas ideas dirigen tu pensamiento hacia nuevas direcciones?</p> <p>PREGUNTAR: ¿Qué es lo que sigue siendo difícil o confuso? ¿Qué te preguntas a partir de ahora?</p>		<p>El estudiante se integra a su grupo de trabajo y pone en práctica:</p> <p>Trabajo Cooperativo Argumentar decisiones Coordinar diferentes perspectivas (cognitivas), Comunicarse asertivamente (comunicativa), Reconocer y manejar emociones (emocional), manejar conflictos y mediación (integradora).</p> <p>Los argumentos, productos de la realización de la rutina dan cuenta de la comprensión y adherencia a las técnicas de manejo de conflictos y mediación.</p>

Total: 6 sesiones.

DILEMAS MORALES (Adaptado de Chaux, Enrique, 2004)

DILEMA MORAL 1: Pena máxima

Comp. Ciudadana: Argumentar decisiones, coordinar diferentes perspectivas frente a un problema moral (cognitivas), comunicarse asertivamente (comunicativa), reconocer emociones (emocional), manejar conflictos (integradora).

Estrategia: Análisis y discusión de casos.

Duración: Variable.

Espacio: Interior o exterior.

Descripción de la actividad:

En un partido el árbitro pita injustamente una pena máxima a favor de uno de los dos equipos. El jugador que hace el cobro voluntariamente “lo bota” porque considera que es injusto.

- ¿Cómo te sientes con esta historia?
- ¿Qué tan real crees que es?
- ¿Cómo te parece la conducta del jugador?, ¿por qué?
- ¿Cómo contribuye esto a solucionar el problema?
- ¿Qué otras cosas se te ocurre que se podrían hacer?

DILEMA MORAL 2: Mano-gol

Comp. Ciudadana: Argumentar decisiones, coordinar diferentes perspectivas frente a un problema moral (cognitivas), comunicarse asertivamente (comunicativa), reconocer emociones (emocional), manejar conflictos (integradora). **Estrategia:**

Análisis y discusión de casos.

Duración: Variable.

Espacio: Interior o exterior.

Descripción de la actividad:

En la final del mundial de fútbol de México 86, Maradona marcó un gol con la mano y el árbitro no lo vio. Argentina fue el campeón del mundo en ese año.

- ¿Cómo te sientes con esta historia?
- ¿Qué sienten los hinchas de cada equipo?
- ¿Cómo te parece la conducta del jugador?,
¿Por qué?

DILEMA MORAL 3: El entrenador

Comp. Ciudadana: Argumentar decisiones, coordinar diferentes perspectivas frente a un problema moral (cognitivas), comunicarse asertivamente (comunicativa),

reconocer emociones (emocional), manejar conflictos (integradora). **Estrategia:** Análisis y discusión de casos.

Duración: Variable.

Espacio: Interior o exterior.

Descripción de la actividad:

En un colegio los estudiantes del equipo de baloncesto se sienten maltratados por su entrenador, quien constantemente los insulta con groserías y frases que los hacen sentir mal.

- ¿Cómo te sientes con esta historia?
- ¿Cómo crees que se sienten estos estudiantes?
- ¿Cómo te parece la conducta del entrenador?, ¿por qué?
- ¿Qué diferencia hay entre exigir y maltratar?
- ¿Qué podrían hacer estos estudiantes para que se hagan respetar sus derechos?
- ¿Qué pasaría en cada opción si se hicieran las cosas que se nos ocurrieron en el punto anterior?

DILEMA MORAL 4: Sustancias prohibidas

Comp. Ciudadana: Argumentar decisiones, coordinar diferentes perspectivas frente a un problema moral (cognitivas), comunicarse asertivamente (comunicativa), reconocer emociones (emocional), manejar conflictos (integradora). **Estrategia:** Análisis y discusión de casos.

Duración: Variable.

Espacio: Interior o exterior.

Descripción de la actividad:

A la atleta que acaba de obtener una puntuación perfecta en levantamiento de pesas, se le comprueba que usó sustancias prohibidas para incrementar su rendimiento.

- ¿Cómo te sientes con esta historia?
- ¿Cómo te parece la conducta de la atleta?, ¿Por qué?
- ¿Cómo crees que se sienten los demás competidores?
- ¿Cómo crees que se siente el público?
- ¿Cuáles son las consecuencias de su conducta?, ¿qué riesgos está corriendo?

DILEMA MORAL 5: La estrella del patinaje

Comp. Ciudadana: Argumentar decisiones, coordinar diferentes perspectivas frente a un problema moral (cognitivas), comunicarse asertivamente (comunicativa), reconocer emociones (emocional), manejar conflictos (integradora). **Estrategia:** Análisis y discusión de casos.

Duración: Variable.

Espacio: Interior o exterior.

Descripción de la actividad:

Una reconocida “estrella” del equipo de patinaje que representará al país en las próximas olimpiadas se ve constantemente involucrada en escándalos públicos. Además no cumple con las reglas de las concentraciones deportivas. Sin embargo continúa en el equipo.

- ¿Cómo te sientes con esta historia?

- ¿Cómo te parece la conducta del deportista?, ¿por qué?
- ¿Qué razones crees que tiene la deportista para actuar así?
- ¿Qué consecuencias trae su comportamiento?

DILEMA MORAL 6: Campeonato de barrio

Comp. Ciudadana: Argumentar decisiones, coordinar diferentes perspectivas frente a un problema moral (cognitivas), comunicarse asertivamente (comunicativa), reconocer emociones (emocional), manejar conflictos (integradora). **Estrategia:** Análisis y discusión de casos.

Duración: Variable.

Espacio: Interior o exterior.

Descripción de la actividad:

En un barrio la Junta de Acción Comunal organiza un campeonato muy grande en el que se cobra la inscripción. El campeonato es un éxito pero se comprueba que hubo corrupción en el manejo de los recursos.

- ¿Cómo te sientes con esta historia?
- ¿Qué opinas de lo que pasó?, ¿por qué?
- ¿Cómo crees que deberían actuar los miembros del barrio?

DILEMA MORAL 7: Hinchas

Comp. Ciudadana: Argumentar decisiones, coordinar diferentes perspectivas frente a un problema moral (cognitivas), comunicarse asertivamente (comunicativa), reconocer emociones (emocional), manejar conflictos (integradora).

Estrategia: Análisis y discusión de casos.

Estrategia: Análisis y discusión de casos.

Duración: Variable.

Espacio: Interior o exterior.

Descripción de la actividad:

Después del partido del domingo murió un joven hincha del equipo visitante por problemas entre las barras. Además hubo muchos heridos y destrozos materiales.

- ¿Cómo te sientes con esta historia?
- ¿Cómo te parece la conducta de los hinchas?, ¿por qué?
- ¿Qué crees que piensan los hinchas de cada barra al respecto?, ¿cómo se sentirán?
- ¿Qué crees que se podría hacer para evitar que algo así vuelva a ocurrir?

a. Ejercicio Explicativo: Manejo de conflictos (Adaptado de Chau, Enrique, 2004)

Descripción de la actividad:

En el contexto escolar se presentan algunos conflictos relacionados, por ejemplo, con el uso de los implementos deportivos o con los roces entre participantes que se pueden dar en las competencias deportivas, en la realización de alguna actividad grupal, en el desarrollo de algún juego, o en la simple interacción. Se puede enseñar a los estudiantes a manejar estas situaciones de forma pacífica y constructiva utilizando el siguiente esquema en donde se muestra lo que pueden hacer.

- Cálmate (recordar sesión anterior sobre manejo de emociones).
- ¿Cuál es el problema?
 - Por ejemplo: mi amigo y yo queremos jugar con un balón que también quieren otros compañeros.
- ¿Qué soluciones se me ocurren?
 - Conseguir más balones.
 - Jugar todos juntos.
 - Establecer turnos para usar el balón.
 - Jugar otra cosa.
 - Quitarle el balón por la fuerza a los otros.
- Para cada solución podemos preguntarnos:
 - ¿Es segura?
 - ¿Se puede llevar a cabo?
 - ¿Cómo se podrán sentir las persona con esta solución?
 - ¿Es justa?
 - ¿Todos quedaremos contentos?
 - ¿Funcionará?

Luego elegimos la que consideramos la mejor solución y la ponemos en práctica. Si no funciona podemos analizar la situación para escoger otra solución. Por ejemplo, escogimos jugar todos juntos pero no nos pudimos poner de acuerdo en el juego, así que decidimos que ellos usaran el balón la mitad del tiempo y nosotros la otra mitad.

Ejercicio Explicativo: Mediación (Adaptado de Chauv, Enrique, 2004)

Descripción de la actividad:

También es muy importante que los estudiantes sepan cómo poder ayudar a sus compañeros en la resolución de los problemas. La presencia de conflictos escolares hace un espacio propicio para aprender mecanismos pacíficos de resolución de los mismos, como la mediación. La mediación consiste en la intervención de un tercero neutral que ayuda a las partes en conflicto a llegar a un acuerdo para afrontar su problema. El mediador no resuelve el problema sino que ayuda a que las partes lo hagan por sí mismas. A continuación se presenta un esquema simplificado del proceso de mediación:

Presentación y acuerdo sobre las reglas.

El mediador se presenta y les pregunta a las partes si quieren que él les ayude con su problema. Después de esto se construyen algunas reglas que permitirán que el proceso se desarrolle adecuadamente. Algunas reglas pueden ser: Respeto por el otro, no agresión, escuchar atentamente, respetar el uso de la palabra, etc.

Presentación de ambas versiones.

Cada una de las partes cuenta ordenadamente su versión de forma tal que se puedan tener claras las diferentes perspectivas desde las que se observa el problema. En esta fase del proceso se utilizan técnicas de escucha activa, se reconocen las necesidades y los intereses de las partes, se reconoce la responsabilidad de las partes en el desarrollo del conflicto y se diferencia entre las intenciones que tenían y el impacto que tuvieron las acciones de las personas involucradas (p.e. Sé que te causé daño con lo que hice. Lo siento. Realmente no era mi intención. No quería herirte).

Proponer alternativas de solución.

Cada una de las partes propone todas las posibles soluciones que se les ocurran, no importa que algunas de ellas parezcan absurdas o poco viables. Mientras más posibles soluciones se propongan, mucho mejor porque así se va a tener una mayor variedad de opciones para escoger la más viable.

- **Evaluar las alternativas.** Para cada una de las soluciones propuestas, identificar si es viable, justa, si soluciona el problema y si deja satisfechos a todos. Las partes escogen la solución que consideren es la mejor.

- **Llegar a acuerdos.** Una vez se evalúan las posibilidades, los miembros deben acordar las soluciones que se implementarán y comprometerse a cumplirlas.
- **Implementar y evaluar.** Poner en práctica la solución acordada y evaluar si se están cumpliendo los acuerdos y si se está solucionando el problema.

4.5. TALLERES DE INTEVENCIÓN 4 (MÓDULO 4)

Metas de Comprensión 4

Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de:

- La Identificación de los puntos de vista de la gente con la que se puedan llegar a tener conflictos, desarrollando la capacidad de ponerse en su lugar.
- Establecimiento de argumentos y debates sobre dilemas de la vida cotidiana en los que distintos derechos o distintos valores entran en conflicto, reconocimiento de los mejores argumentos, así no coincidan con los propios.
- Integrar valores ciudadanos, en la relación con los demás y en la solución de conflictos interpersonales.

Contenidos 4

- Relaciones Interpersonales II
- Valores Ciudadanos

MC ¹²	Desempeños de Comprensión	TD ¹³	Valoración Continua
1. 1 y 2 Duración: Dos Sesiones (clases). Materiales: Elementos para elaborar la caja	La actividad consiste, en que en alianza con el área de Artística, cada estudiante haga una caja de sensaciones, es decir que cada estudiante introduzca en una caja cerrada diferentes objetos o sustancias que representen diferentes sensaciones táctiles. Después de esto le abrirá un pequeño hueco a la caja, en donde apenas pueda entrar una mano, y pondrá a los compañeros a experimentar dentro de la caja, a que toquen libremente, se expresen y den reporte de lo que creen estar	PF	Respetar al otro, cuidar de otros, cooperación con otros (integradoras), analizar procesos propios de aprendizaje (cognitiva). valorar la diversidad (Emocional, cognitiva). Respetar y valorar las diferencias (integradora

¹² En este lugar se escribe el número de la meta a la cual se dirige este desempeño.

¹³ En este lugar se escribe el tipo de desempeño: **E:** exploración. **IG:** Investigación Guiada. **PF:** proyecto final de síntesis.

MC ¹²	Desempeños de Comprensión	TD ¹³	Valoración Continua
<p>y objetos o sustancias para introducir en ésta.</p>	<p>tocando, registrando sus impresiones en una hoja de papel con un formato de tabla, que se les facilitará previamente. Luego abrirán las cajas de todos los alumnos y cada uno hará un recorrido para confirmar si lo que se pensó tocar realmente era el objeto que estaba siendo percibido. Se recogerán los comentarios sobre la experiencia en plenaria donde se busque trabajar a partir de las emociones vividas en los diferentes momentos de la actividad y sobre los aprendizajes que la misma deja. Se cierra la actividad con una reflexión acerca de las diferencias individuales de cada quién y cómo determinados objetos (estímulos o situaciones) generan diferentes reacciones, pensamientos y emociones en los demás, haciendo énfasis en que dicha diversidad enriquece el género humano y ha permitido crear las bondades del mundo actual y bases culturales y sociales. Este espacio de reflexión cobra gran importancia y será liderado por la/el docente, buscando la participación de todos los estudiantes.</p>		<p>y emocional), tomar la perspectiva de otros (cognitiva).</p>
<p>2. 1 y 2 Duración: Tres Sesiones (clases). Materiales:</p>	<p>Trabajo previo a la sesión: En alianza con clase de ética y valores. Los estudiantes realizarán un listado de valores o virtudes, donde incluirán su definición y su relación con Ciudadanía. Cada estudiante traerá un listado de al menos 10 valores.</p>	<p>E IG</p>	<p>Identificar los diferentes puntos de vista, re-conocer valores humanos y valores ciudadanos, re-conocer el valor de los seres vivos y del medio ambiente</p>

MC ¹²	Desempeños de Comprensión	TD ¹³	Valoración Continua
DVD Buscando a Nemo,	<p>Durante la sesión: Se trabajará en alianza con la clase de español, en bloque de español y ciudadanía (2 horas de clase, descanso y clase de ciudadanía), donde se proyectará la Película “Buscando a Nemo”</p> <p>Buscando a Nemo (título original en inglés: Finding Nemo) es una película de animación producida por la compañía Pixar Animation Studios y ganadora de un premio Óscar. La historia se basa en un padre pez payaso llamado Marlin, quien va en busca de su pequeño hijo Nemo junto a su nueva amiga un pez cirujano azul llamada Dory. Se estrenó en Estados Unidos el 30 de mayo de 2003. El guion está basado en un argumento de Andrew Stanton. La obra está dedicada al director y supervisor de animación Glenn McQueen.</p> <p>Previa a la proyección se le pide a los estudiantes que tomen notas durante el programa identificando los diferentes valores que cada personaje tiene y si los defienden a lo largo del programa. Después de que el programa o historia haya terminado, se le pide a los estudiantes que discutan cómo responderían a las mismas situaciones y cómo los valores del personaje son diferentes a los suyos. Se les solicita a los estudiantes que lean sus notas sobre la historia y determinen si los personajes tenían valores morales o virtudes instauradas en sus personalidades o si vivir la historia de la película hizo que se desarrollaran en ella, o se fortalecieron. Se solicita hacer el mismo ejercicio con antivalores y las consecuencias de ellos.</p>	IG	(cognitivas), Promover el respeto a la vida (integradora), identificar emociones distintas a las suyas (emocional). identificar las consecuencias de las acciones (cognitivas), Comunicarse asertivamente para expresar sus pensamientos o emociones (comunicativas)
3. 1 y 2 Duración: Cuatro Sesiones (clases). Materiales: Elementos para elaborar el pendón	En alianza con la clase de Artística y Español, se les pide a los estudiantes escoger un valor que aplique a convivencia Ciudadana, y con asesoría de los docentes de las otras áreas se les pide que diseñen un pendón y una campaña publicitaria para aplicar a los demás cursos sextos y séptimos de la Institución Educativa. Previa a la exposición a los otros grados en mención, se organizará una exposición interna para los compañeros de curso.	PF	Trabajar en equipo para conseguir una meta, resolver problemas, respetar las diferencias (integradoras), valorar las diferencias (emocionales), comunicarse asertivamente para expresar sus pensamientos o emociones (comunicativas) Comunicarse a través del diálogo constructivo con los otros (comunicativa), regular emociones, valorar las diferencias (emocionales), cuidar del bienestar de otros, respetar al otro (integradoras).

Total: 9 sesiones.

Conclusiones

Las siguientes conclusiones se presentan en atención a los hallazgos más notorios observados luego de la aplicación de la estrategia pedagógica y al finalizar se presentan otras de carácter general.

- Posterior a la aplicación del Módulo 1, a través de la estrategia de enseñanza para la comprensión y el trabajo en Inteligencia emocional (Gestión emociones propias y ajenas), Inteligencia Intrapersonal (Conocimiento de alcances y límites personales) e Inteligencia Interpersonal (Habilidades para el adecuado inter-relacionamiento con los demás), fue efectivo para que los estudiantes adquirieran herramientas para expresar adecuadamente posiciones propias y capacidad de escucha de las posiciones ajenas en situaciones de conflicto, para que reconocieran la importancia de un diálogo constructivo y sincero en la consolidación de los grupos y la sana convivencia, para que incrementaran sus habilidades de escucha y expresión de ideas propias y para que reconociesen sus emociones propias y de los demás y aprendiéndolas a gestionar. Aspectos de vital importancia en competencias Ciudadanas.

- Durante las tres primeras sesiones aún se observaban resistencias a la hora de formar los equipos de trabajo, no por preferencia, sino por disposición metodológica, sin embargo, de forma gradual, a lo largo de las sesiones 4 y 5, éstos inconformismos fueron cada vez menos evidentes, hasta el punto de desaparecer en su totalidad. Ya para la sesión 6 y 7, del Módulo 1, los estudiantes mostraban mayor tolerancia hacia sus compañeros, y expresaban gusto y aprecio por hacer equipo de trabajo con quien el azar de la metodología lo determinara. Estos cambios conductuales, notablemente se ven provocados por las temáticas abordadas a lo largo de las 7

sesiones del primer módulo, sin embargo, tras el ejercicio, la percepción es que la actuación del trabajo cooperativo en el desarrollo de las actividades de comprensión, hizo que éstas competencias de trabajo en equipo, tolerancia e inteligencia inter e intrapersonal se desarrollaran o fortalecieran de forma más visible.

- El trabajo en equipo lo largo de los siguientes módulos (2,3 y 4), se desarrolló de forma armónica, permitiendo el cumplimiento de objetivos de cada sesión, lo cual afianza la conclusión de que el trabajo en aula a través de la Enseñanza para la Comprensión y el trabajo cooperativo, promueven competencias que lo fortalecen o desarrollan, además de la influencia de las temáticas abordadas en cada una de las sesiones de los módulos.

- Con la aplicación del Módulo N° 2, se evidenció que el promover habilidades de comunicación asertiva a través de la enseñanza para la comprensión y el trabajo colaborativo resultó de gran utilidad a la hora de estimular en los estudiantes el cuidado hacia el otro, la Cooperación (Competencias integradoras), el análisis de los procesos propios de aprendizaje (Competencias cognitivas), el Autoconocimiento (inteligencia Intrapersonal), la Toma de perspectiva, la empatía (Competencias Emocional, Inteligencia Interpersonal) y el Análisis y evaluación de la pertinencia y solidez de enunciados o discursos.

- El trabajo basado en Dilemas Morales, a través de la reflexión de los actos y sus Consecuencias, la Solución de Conflictos y algunas técnicas de mediación, abordados en la Unidad 3, resultó ser efectivo a la hora de lograr que los estudiantes identifiquen múltiples

opciones para manejar conflictos y su capacidad de ver las posibles consecuencias de cada opción, no sólo en situaciones propias, sino en aquellas en que pudiese servir de mediador.

- Las estrategias utilizadas a lo largo de las tres sesiones iniciales, fueron reforzadas en la Unidad número 4, a través del énfasis en la promoción de estrategias para el establecimiento de relaciones interpersonales funcionales y en los valores ciudadanos; lo cual basados en los resultados de la encuesta de salida, se puede concluir que resultó ser altamente efectivo a la hora de lograr que el estudiante identifique los puntos de vista de la gente con la que se puedan llegar a tener conflictos, desarrollando la capacidad de ponerse en su lugar, el establecimiento de argumentos y debates sobre dilemas de la vida cotidiana en los que distintos derechos o distintos valores entran en conflicto, el reconocimiento de los mejores argumentos, así no coincidan con los propios y la integración de valores ciudadanos, en la relación con los demás y en la solución de conflictos interpersonales.

- Es posible diseñar talleres pedagógicos o Módulos Pedagógicos, para ser aplicados como estrategia de intervención para dar respuesta a las necesidades identificadas a partir de los resultados de las Pruebas Saber y de encuestas contextualizadas.

- La metodología que aplica el marco de la enseñanza para la comprensión y el trabajo cooperativo brinda escenarios de participación activa donde se establecieron variados espacios para el diálogo entre las diferentes partes generando un ambiente favorable para la convivencia y el clima escolar evidenciados a través de la observación, en la dinámica misma de las intervenciones.

- Los resultados obtenidos en la encuesta de salida, dejan ver la efectividad de la estrategia, sin embargo, a través de su aplicación, se pudieron identificar algunos factores más, de tipo cualitativo, que permiten evidenciar resultados de dicha aplicación en otros escenarios, reduciendo notablemente los reportes ante la coordinación de convivencia, hasta el punto de que los estudiantes del grado Sexto C (6C) disminuyeron sus registros de faltas en un 86%, según indican los coordinadores de convivencia y según se puede contrastar en los Observadores Estudiantiles del año 2013 e inicios de 2014.

- A pesar de contar con amplios espacios y tiempos institucionales, estos se ven limitados a la hora de responder a las demandas de los estudiantes y en los desarrollos de las actividades, lo cual pone en evidencia, la necesidad institucional, de instaurar una cátedra de Ciudadanía y convivencia, que de frente a las problemáticas surgidas en los grados sextos y que aporte al desarrollo integral de los estudiantes.

- Fue altamente enriquecedor el diseño y ejecución del proyecto de Fortalecimiento de Competencias Ciudadanas, puesto que brindó grandes aportes al ejercicio profesional y a la formación continua no sólo de quien le dio vida, sino de los demás profesionales, que desde la Institución Educativa, colaboraron y brindaron significativos aportes.

- La enseñanza para la comprensión, brinda herramientas favorables para la formación en competencias ciudadanas, todo esto aunado al trabajo cooperativo y a la articulación de las diferentes instancias que influyen en los procesos y que hacen parte de la Institución Educativa.

- Como hallazgos no esperados se encontró una posible correlación, que puede ser motivo para futuras investigaciones, al detectar que los mejores rendimientos académicos, se relacionan con los estudiantes de más altos puntajes en componentes de Ciudadanía de las pruebas Saber 5. A la vez, dicha posible correlación se extiende a mejores rendimientos académicos y mejor adaptación a normas o menor número de conflictos de convivencia escolar.

Recomendaciones

- La institución educativa debe comprometerse a implementar la estrategia integral planteada en el presente proyecto de investigación, en una cátedra llamada Ciudadanía, a dictarse desde grado tercero de primaria a grado sexto de secundaria.

- Se sugiere aplicar con rigor el programa transversal de Educación para la sexualidad y Construcción de Ciudadanía y los Estándares ministeriales de Ciudadanía en todos los grados impartidos por la Institución.

- Integrar el uso de la Enseñanza para la Comprensión y el trabajo Cooperativo, a la aplicación de estrategias que den continuidad a esta serie de procesos al interior de la I.E.

- Fortalecer el empoderamiento de toda la comunidad educativa en esta serie de programas y proyectos, y no asignarlos sólo a un área, puesto que el tema de formación ciudadana compete y afecta a todos los escenarios de la Institución.

- Se recomienda recuperar los espacios de “Direcciones de grupo”, esto permitiría la existencia de escenarios en los que los estudiantes pueden expresar sus dificultades generales, y en contexto puedan recibir guía y orientación de un adulto que conozca sus procesos y el entorno en el que se desenvuelven.

- Estudiar una posible correlación entre mejores rendimientos académicos y más altos puntajes en componente de Ciudadanía de las pruebas Saber 5. O estudiar correlación entre mejores rendimientos académicos y mejor adaptación a normas o menor número de conflictos de convivencia escolar, ya que éste fue un hallazgo no esperado en el desarrollo de la investigación.

Referencias

Alfredo Ruiz. (2013, 11 de Enero). Fundamentos teóricos del enfoque Post-Racionalista. Instituto de Terapia Cognitiva INTECO. Santiago de Chile. Recuperado de:
http://www.inteco.cl/articulos/001/texto_esp.htm

Alvira, F. (2ª Ed.) (1996). Metodología de la Evaluación de Programas. C.I.S. Madrid: Cuadernos Metodológicos.

Amor De La Patria, J. (1810): Catecismo político Christiano dispuesto para la instrucción de la Juventud de los Pueblos libres de la América Meridional. Disponible en:
<<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/02584996500269451869079/ima0000.htm>>.

Añón, M. J. (1994): «Derecho y sociedad», en J. DE LUCAS (ed.), Introducción a la Teoría del Derecho. Valencia: Tirant lo Blanch.

Aparisi Miralles, A. (2000): «La educación para la ciudadanía. Reflexiones desde el Derecho», en C. NAVAL y J. LASPALAS (eds.), La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA).

Azcárate, Patricio. (1873). Aristóteles, Vida y Obras. Madrid, tomo 3: Medina y Navarro, Editores.

Berger, Peter y Luckmann, T. (1968). La construcción Social de la realidad. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores. (Decimoséptima reimpresión 2001).

Blat Gimeno., J. (1981): La educación en América Latina y El Caribe en el último tercio del siglo XX. París: UNESCO.

Blythe, Tina. (1999) La enseñanza para la comprensión, guía para el docente. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Begoya, D., Torrado, María C. et al. (Mayo 2000). Competencias y Proyectos Pedagógicos. Capítulo: Educar para el desarrollo de las competencias: Una propuesta para reflexionar. Santafé de Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.

Bruner, J. S. (1995) Desarrollo cognitivo y educación, Selección de textos por Jesús Palacios. Editorial Morata S. L. Madrid. Segunda Edición (1995), Quinta edición (2004 – reimpresión).

Cepeda, M.J. (2004, 25, octubre). Ponencia “Ciudadanía y Estado Social de Derecho”. Foro Educativo Nacional de Competencias Ciudadanas. Bogotá, Colombia.

Chomsky, A. N. (1968) El lenguaje y el entendimiento. Ed. Planeta-Agostini, Barcelona, 1992. pág. 125.

_____. (1968) El conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso. Alianza Editorial, Madrid, 1989.

_____. (1957). Estructuras sintácticas. Ed. Siglo XXI, México, 1974.

_____. (1965). Aspectos de la teoría de la sintaxis.

_____. (1980). Reglas y representaciones. FCE, 1983.

Clemente, R. & Hernández, C. (1996). Contextos de desarrollo psicológico y educación.
Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe. Capítulo 1: Contextos de desarrollo.

Colom Cañellas, A. J. Y Rincón Verdera, J. C. (2007): Educación, república y nueva ciudadanía.
Valencia: Tirant lo Blanch.

Colombia (1991), Constitución Política de Colombia, disponible en:

<http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf>, Bogotá D.C.: Presidencia de la República.

Concejo De Bogotá, D. C. Acuerdo 125 De 2004 (Julio 9). "Por medio del cual se modifica y adiciona el Acuerdo Número 21 del 9 de diciembre de 1998, se implementa la Cátedra de Derechos Humanos, Deberes y Garantías y Pedagogía de la Reconciliación y se dictan otras disposiciones. Bogotá, Colombia. Recuperado de:

<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1410>

Congreso de la República (1994), Ley 115: Ley General de Educación, disponible en:

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf, Bogotá, D.C.: Congreso de la República de Colombia.

Corte Constitucional (2002), Sentencia de Tutela n° 881/02, disponible en:

http://raisscolombia.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=11&Itemid=17, Bogotá D.C.: Corte Constitucional.

_____. (1994), Sentencia No. C-221/94, disponible en:

<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=6960>, Bogotá D.C.: Corte Constitucional.

Dewey, J. (1899): *The School and Society*. en *Middle works of John Dewey*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1976, vol. 1.

_____. (1995): *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

_____. (2007). *Cómo pensamos*. Ed. Paidós. Barcelona.

Elichiry, N. (2004). *Aprendizajes escolares*. Ediciones Manantial. Buenos Aires.

_____. (2001) *¿Dónde y cómo se aprende*. Ediciones Eudeba. Buenos Aires.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación – acción*. Ediciones Morata. Madrid – España.

Escámez, J. Y Gil, R. (2001): *La educación en la responsabilidad*. Barcelona: Paidós.

Eurydice (2005): *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas:

Dirección General de Educación y Cultura, Comisión Europea.

<http://www.eurydice.org/ressources/Eurydice/pdf/0_integral/055ES.pdf>.

Foucault. (2006). *Herramientas ---- en ética y valores*?. MEN, Bogotá.

Freire, P. (1973): *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

— (1975): *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Gardner. H. (1997). *La estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica. México.

Giroux, H. A. (1993): La escuela y la lucha por la ciudadanía. Madrid: Siglo XXI. Mayordomo, A. (1998): El aprendizaje cívico. Barcelona, Ariel.

— (2002): «Democracia y ciudadanía como retos político-pedagógicos», en L. M. LÁZARO (ed.), Problemas y desafíos para la educación en el siglo XXI en Europa y América Latina. Valencia: Universidad de Valencia..

Gómez E., Jairo. (2002). Lineamientos pedagógicos para una educación por competencias. Capítulo del libro: El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinar. Santafé de Bogotá. Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Habermas, Jürgen. (1983). “Diskursethik - Notizen zu einem Begründungsprogramm” y “Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln” en J. Habermas, Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt a.M., Suhrkamp, pp. 53-125 y 127-206. (V. e.: Conciencia moral y acción comunicativa. Barcelona, Península, 1985).

_____. (1990) citado por Georg Lind (2002) “La enseñanza moral y democrática: Un reto afectivo y cognitivo”. En: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/lind.htm>. Traducción de Rosario Jaramillo.

Hoyos, L. G., (1998, agosto). Memorias “I Congreso Iberoamericano de Educación. Las transformaciones educativas. Tres desafíos: Democracia, desarrollo e integración”, OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) y Troquel, Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.oei.es/valores2/hoyos2.htm>

ICFES. (1999). Nuevo examen de estado, Propuesta General. Santafé de Bogotá- Colombia.

ICFES. (2012). Pruebas Saber. 5º: Componentes. Santafé de Bogotá- Colombia.

Institución Educativa Escuela Normal Superior Sor Josefa del Castillo y Guevara de Chiquinquirá Boyacá. (2011). Sistema Integrado de Matrículas (SIMAT), Ministerio de Educación Nacional 2011.

Institución Educativa Escuela Normal Superior Sor Josefa del Castillo y Guevara de Chiquinquirá Boyacá. (2011). Observadores de los estudiantes grados Sexto C (6° C). 2011.

Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (1998). Cooperation In The Classroom (6th Edition). Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (1998). Advanced Cooperative Learning (3rd Edition). Edina, MN: Interaction Book Company.

IDEP, Bogotá. (2005). La emergencia de la Ciudadanía. En: Ciudadanía y Escuela.

Levy, P. (2004). La inteligencia colectiva. Bireme, OPS, OMS. Edición Digital.

Georg Lind (2002) “La enseñanza moral y democrática: Un reto afectivo y cognitivo”. En: <http://www.unikonstanz.de/ag-moral/lind.htm>. Traducción de Rosario Jaramillo.

Maturana, H. (1997). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago de Chile. Dolmen.

— (1994). “Realidad: La búsqueda de la objetividad o la persecución del argumento que obliga.” Pakman, Marcelo En Construcciones de la experiencia Humana, Vol. I (comp.), Barcelona.

- (1997). “Lenguaje y Realidad el origen de lo Humano”, Rev. de Psicología, Univ. Nacional de Colombia, Bogotá.
- (2002). “Transformación en la convivencia “. Chile, Ed. Dolmen. p51.
- (2009). La Realidad: Objetiva O Construida. Antrophos Editorial. México: Universidad Iberoamericana. Segunda Edición.

Ministerio de Educación Nacional – MEN (2010), Declaración del Primer Encuentro con Secretarios de Educación: “Educación de calidad, el camino hacia la prosperidad”, disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-253477.html>, Bogotá D.C.

_____. (2008a), Guía para el mejoramiento institucional: de la autoevaluación al plan de mejoramiento, Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.

_____. (2008b), Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía: Principios conceptuales de los proyectos pedagógicos, Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.

_____. (2006), Estándares básicos en competencias ciudadanas: formar para la ciudadanía sí es posible. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.

_____. (2005), Decreto 1286: Por el cual se establecen normas sobre la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos educativos de los establecimientos oficiales y privados, y se adoptan otras disposiciones, disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85861_archivo_pdf.pdf, Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.

_____. (2004), Comprensiones sobre ciudadanía. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.

_____. (Febrero a Marzo 2004). Competencias Ciudadanas: habilidades para saber vivir en paz. En: Al tablero. Revolución Educativa. Publicación N° 27. Bogotá D.C Colombia.

_____. (1998, 7 de junio). Lineamientos curriculares en Ética y Valores, Bogotá, D.C. – Colombia.

_____. (1994), Decreto 1860: Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales, disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles->

172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf, Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.

_____. (s.f.a), Lineamientos curriculares: Educación ética y valores humano, disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf7.pdf, Bogotá D.C.

_____. (s.f.b), Programa de Competencias Ciudadanas, Resumen ejecutivo. Documento borrador.

Mockus, A. y Corzo, J. (2003) Cumplir para convivir. Factores de convivencia y su relación con normas y acuerdos. Universidad Nacional de Colombia, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales. Bogotá.

— (1999) Educación para la paz. Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

— (2004) “¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia?” En: Al Tablero. Febrero-marzo 2004. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.

— (2008). Educación, enseñanza y pensamiento. En: Revista Este país. Chile. Edición digital.

Muñoz Izquierdo, Carlos. Construcción Del Conocimiento Sobre La Etiología Del Rezago Educativo Y Sus Implicaciones Para La Orientación De Las Políticas Públicas: La Experiencia De México. Reice. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 7, núm. 4, 2009. pp. 28-45. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar España. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55114094002.pdf>.

Ocampo López, J. (1998): Los catecismos políticos en la independencia de Hispanoamérica. De la monarquía a la república. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, OEI
Bravo Murillo, Madrid – España. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN.
N.º 47 (2008)

Pateman, C. (1970): *Participation and Democratic Theory*. Cambridge, MA: Cambridge
University Press.

— (1979): *The Problem of Political Obligation. A Critical Analysis of Liberal Theory*. Oxford:
Polity Press.

Peces-Barba, G. (1996): *La democracia en España. Experiencias y reflexiones*. Madrid: Temas
de Hoy.

— (2003): «La dignidad de la política», en *El País*, 5 de septiembre.

Piaget, J. (1984). *Seis estudios de Psicología*. Editorial Seix Barral, S. A. Barcelona- Caracas-
México.

Rivadeneira Vargas, Antonio José (1994). *Biblioteca de autores Chiquinquirenos*, ed. Pío
Alberto Entonces Poeta y Aldeano 1885 - 1957 (español edición).

Rogoff, S. y otros. (2005). *Postsynaptic Receptor Trafficking Underlying a Form of Associative
Learning*. *Science*. Vol. 308 (5718).

Romo, J. (2004). *Juicio Moral en estudiantes de Bachillerato. Un Diagnóstico*. *Revista de
Ciencias Sociales y Humanidades de la UAA*.

Salomon, G. (2001). *Cogniciones Distribuidas: Consideraciones psicológicas y educativas*.
Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Secretaría De Educación Pública (1935): Plan de acción de la escuela primaria socialista.
México: Secretaría de Educación Pública.

Segura, Dino. (2000). “Construcción de la Confianza”, E.P.E-IDEP, Bogotá.

Sime, Luis y Tincopa, Lila. (2004). Estado De Arte Sobre Etica, Ciudadania Y Paz En La
Educación En Cinco Paises De America Latina. Foro Educativo-Flape. Lima.

Taylor, Charles. (1994). La ética de la autenticidad, Barcelona: Paidós.

Taylor, Charles. (1996). Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna, Barcelona,
Paidós.

Valverde, D., et al. (1999) La construcción de la confianza. EPE – IDEP: Bogotá.

Bibliografía

Ausbel, D.P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós.

Bartolomé Pina, Margarita. (2002). Identidad y ciudadanía: Un reto de la educación Intercultural. Narcea, S.A de Ediciones. Madrid.

De Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista electrónica de investigación educativa 4, (1)*, <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-amestoy.html>.

De Sánchez, M. A. (1998). *Desarrollo de Habilidades de Pensamiento, Procesos Básicos del Pensamiento*. México: Trillas.

De Sánchez, M. A. (1999). *Desarrollo de Habilidades de Pensamiento, Procesos Básicos del Pensamiento, Guía del instructor*. México: Trillas.

García Carrasco Joaquín y García del Dujo Ángel. (2001). Teoría de la Educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción. Ediciones Universidad Salamanca. Primera Edición. Salamanca España.

Garner, H. (1985). *The Minds New Science: A History of the Cognitive Revolution*. USA: Basic Books.

Gardner. H. (1997). La estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de Cultura Económica. México.

Henry A. Giroux. (2003). La escuela y la Lucha por la ciudadanía. Siglo 21 editores. México D.F. tercera edición.

Maturana, H.R. (1988) Reality: The search for objectivity or the quest for a Compelling argument. Irish J. Psychol.

Sacristan J. Gimeno. (2002). Educar y convivir en la cultura Global. Ediciones Morata. Segunda Edición. Madrid.

Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. Soviet Psychology: Vol 5.

ANEXOS

ANEXO 1: Resultados Pruebas Saber, Grado Quinto (5°), 2013

Resultados Sede Principal, Jornada mañana



MinEducación
Ministerio de Educación Nacional

PROSPERIDAD
PARA TODOS

Establecimiento educativo: ESC NORMAL SUPERIOR SOR JOSEFA DEL CA

Código DANE: 215176000101

Fecha de actualización de datos: lunes 29 de julio 2013

Ficha técnica de evaluados

Establecimiento	ESC NORMAL SUPERIOR SOR JOSEFA DEL CASTILLO Y
Sede	ESC NORMAL SUPERIOR SOR JOSEFA DEL CA
Código DANE	215176000101
Jornada	Mañana
Dirección	CR 9 NO. 4-65 SUR
Municipio -	Chiquinquirá-Boyacá
Sector	Oficial
Zona	Urbana

Ficha técnica de estudiantes evaluados* de quinto grado

a. Número de estudiantes presentes, ausentes y evaluados* por área:

Evaluados	Lenguaje	Matemáticas	Ciencias naturales	Competencias ciudadanas	Ausentes
72	36	36	36	36	4



MinEducación
Ministerio de Educación Nacional

PROSPERIDAD
PARA TODOS

Establecimiento educativo: IE NORMAL SUPERIOR SOR JOSEFA DEL CASTILLO Y

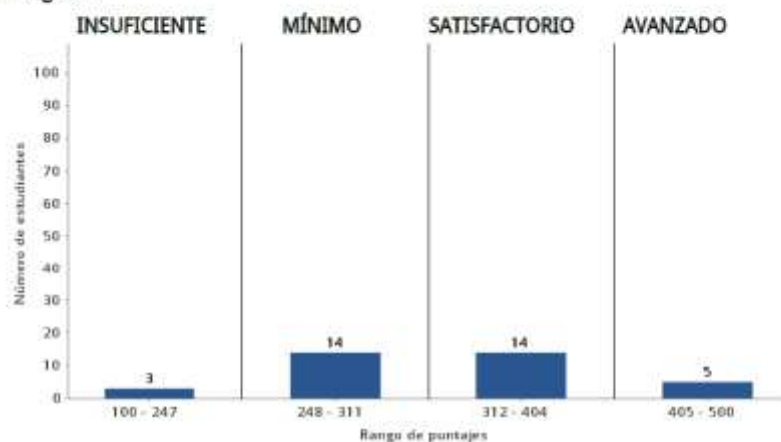
Código DANE: 215176000101

Fecha de actualización de datos: lunes 29 de julio 2013

Resultados de quinto grado en el área de competencias ciudadanas

Sede-jornada, quinto grado

Distribución de los estudiantes según niveles de desempeño en competencias ciudadanas, quinto grado



Resultados Sede Principal, Jornada Tarde



Establecimiento educativo: ESC NORMAL SUPERIOR SOR JOSEFA DEL CA

Código DANE: 215176000101

Fecha de actualización de datos: lunes 29 de julio 2013

Ficha técnica de evaluados

Establecimiento	ESC NORMAL SUPERIOR SOR JOSEFA DEL CASTILLO Y
Sede	ESC NORMAL SUPERIOR SOR JOSEFA DEL CA
Código DANE	215176000101
Jornada	Tarde
Dirección	CR 9 NO. 4-65 SUR
Municipio -	Chiquinquirá-Boyacá
Sector	Oficial
Zona	Urbana

Ficha técnica de estudiantes evaluados* de quinto grado

a. Número de estudiantes presentes, ausentes y evaluados* por área:

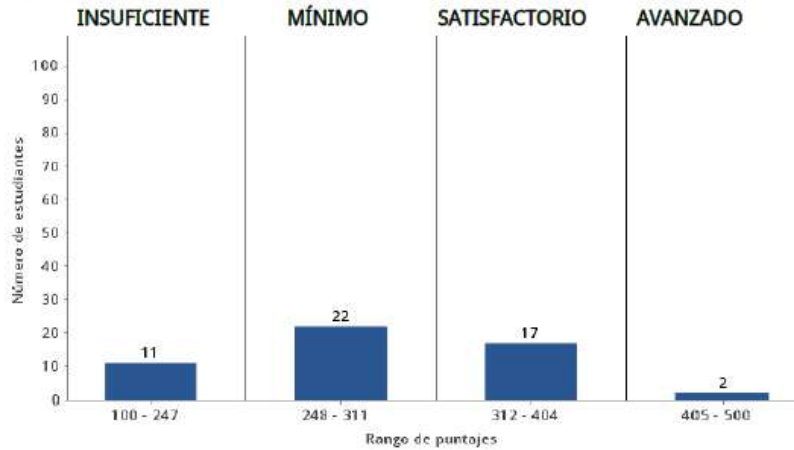
Evaluados	Lenguaje	Matemáticas	Ciencias naturales	Competencias ciudadanas	Ausentes
104	52	52	52	52	1

Establecimiento educativo: IE NORMAL SUPERIOR SOR JOSEFA DEL CASTILLO Y
Código DANE: 215176000101

Fecha de actualización de datos: Lunes 29 de julio 2013

Resultados de quinto grado en el área de competencias ciudadanas
Sede-jornada, quinto grado

Distribución de los estudiantes según niveles de desempeño en competencias ciudadanas,
quinto grado



ANEXO 2: Prueba de Entrada y Salida

(Adaptada prueba Saber Grado 5°, ICFES 2012)

Nombres y Apellidos: _____ Grado: _____ Edad: _____
Fecha: _____ Ciudad: _____

PREGUNTAS CON OPCIÓN MÚLTIPLE Y UNICA RESPUESTA.

¿Cómo responder en la hoja de respuestas?

Las pruebas están compuestas por preguntas de selección múltiple, las cuales constan de un enunciado, en el que se describe la situación, y de cuatro opciones de respuesta (A, B, C, D) de las cuales solamente una es válida.

Marca tu respuesta en la hoja de respuesta, rellenando el círculo correspondiente a la opción que consideres correcta. Tal como lo indica el docente en el tablero.

1. El artículo séptimo de la Constitución dice que el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana. ¿En cuál de los siguientes enunciados se evidencia el cumplimiento de este artículo?
 - A. A este almacén solamente pueden entrar a comprar personas de raza blanca.
 - B. A este lugar entra cualquier persona, sin tener en cuenta su raza, ni color de piel.
 - C. A este establecimiento entran personas nacidas en el interior o centro del país.
 - D. A este sitio entran solamente personas que practiquen la gimnasia o un deporte.
2. Juan sufre un accidente mientras juega frente a su casa. Un vecino, al advertir que los padres de Juan no se encuentran en su casa, decide llevarlo al puesto de salud más cercano. Una vez han llegado al puesto de salud, la recepcionista le exige al vecino que se comprometa a pagar los gastos; de lo contrario, no atenderán a Juan. El vecino afirma que no le corresponde a él pagar los gastos, y que aunque no lo haga tienen que atender a Juan. ¿Quién tiene la razón y por qué?
 - A. El vecino, porque la salud es un derecho fundamental de Juan, y por lo tanto deben atenderlo aunque nadie se comprometa a pagar los gastos.
 - B. La recepcionista, porque si nadie se ha comprometido a pagar los gastos, en el puesto de salud no están obligados a atender a Juan.
 - C. El vecino, porque él no es el papá de Juan, y solamente los papás de Juan están obligados a comprometerse a pagar los gastos.
 - D. La recepcionista, porque aunque el vecino no sea el papá de Juan, por haberlo llevado al puesto de salud debe comprometerse a pagar los gastos.
3. Los papás de Andrés, un niño de 11 años de edad, se van a separar. Están discutiendo ante un juez porque el papá quiere que Andrés viva con él, pero la mamá quiere que Andrés viva con ella. En esta situación, ¿Andrés a qué tiene derecho?
 - A. A dejar de estudiar hasta que la situación se resuelva.
 - B. A que el juez lo escuche y tenga en cuenta su opinión.
 - C. A verse con su papá sin que su mamá se entere.
 - D. A denunciar a sus papás por la separación.

4. Dos compañeras de un colegio están hablando sobre lo injusta que es una profesora, pues siempre regaña y castiga a todos los estudiantes sin importar quién fue el que se portó mal. ¿Qué pueden hacer las estudiantes para cambiar esta situación?
- A. Nada, pues la profesora tiene derecho a castigar a todos los alumnos.
 - B. Portarse mal, para que cuando las castiguen sea por una razón justa.
 - C. Hablar con el personero para que discuta la situación con el gobierno escolar.
 - D. Cada vez que alguien se porte mal, contarle a la profesora quien fue.
5. Durante una clase, algunos estudiantes están comiendo. El profesor les recuerda que esto está prohibido en el Manual de convivencia del colegio, y les pide en dos ocasiones que dejen de hacerlo, pero los estudiantes no le hacen caso. El profesor decide castigar a todos los estudiantes del curso, dejándolos sin descanso durante una semana. Los niños dijeron que este castigo es injusto. De las opciones siguientes, ¿cuál apoya mejor lo que dicen los niños sobre el castigo?
- A. El castigo está irrespetando el derecho de los niños a alimentarse sanamente.
 - B. El profesor está violando el derecho de los niños al libre desarrollo de la personalidad.
 - C. El castigo es excesivo y debió quitarles menos días de descanso.
 - D. El castigo es injusto pues van a pagar todos por lo que hicieron solo algunos.
6. Durante el recreo, unos estudiantes de grado sexto (6°) juegan fútbol. Un estudiante de grado séptimo (7°) pregunta si puede unirse al juego. Algunos le dicen que sí pero otros no están de acuerdo. Uno de los estudiantes propone llamar a un profesor para que arregle el problema. Llamar a un profesor es una buena idea para encontrar una solución, porque él puede
- A. incluir este tema dentro de sus clases.
 - B. utilizar esta situación como ejemplo de mala conducta.
 - C. promover un acuerdo entre los estudiantes.
 - D. escribir un reporte del caso en el periódico escolar.
7. A un curso de primaria llega a estudiar un niño perteneciente a un resguardo indígena. Entre los compañeros surgen una serie de comentarios acerca de este niño. ¿Cuál de los siguientes comentarios muestra rechazo hacia el estudiante nuevo?
- A. ¿De qué lugar de Colombia vendrá?
 - B. Como es indígena es mal estudiante.
 - C. ¿Qué tanto dinero tendrá la familia?
 - D. Como es indígena es bueno para el dibujo.
8. Muchos comerciales de jabón para ropa muestran una familia en la que el papá ve televisión, los niños ensucian la ropa y la mamá la lava. Un investigador dice que esos comerciales transmiten una imagen machista de la familia. ¿Cuál frase apoya mejor lo que dice el investigador?
- A. Según estos comerciales, todos los papás ven televisión.
 - B. Según estos comerciales, las familias deben comprar jabón.
 - C. Según estos comerciales, todos los niños siempre ensucian su ropa.
 - D. Según estos comerciales, las mamás tienen que hacer los oficios de la casa.
9. Los papás de un niño están discutiendo sobre quién va a ir a la reunión de padres de familia. Cada uno quiere que vaya el otro. La mamá dice que ella está ocupada porque debe cuidar del bebé. El papá dice que ella no trabaja y que él tiene que entregar unos reportes en su oficina. ¿Por qué se da este conflicto entre los dos padres?
- A. Porque ambos padres suponen que lo que el otro tiene que hacer es menos importante.
 - B. Porque ninguno de los dos padres cree que los asuntos del colegio de sus hijos sean importantes.
 - C. Porque la mamá no ha reconocido que ella es quien debe hacerse cargo de los asuntos de los hijos.
 - D. Porque en el colegio suponen que a los padres de familia sí les importa lo que pase con sus hijos.

10. En las elecciones de representante de curso ganó Camilo, quien tiene malas notas. Por esta razón, el director de grupo decidió repetir las elecciones. ¿Por qué es un problema repetir las elecciones?

- A. Porque puede que otros estudiantes quieran ser candidatos ahora.
- B. Porque solo se puede elegir a un estudiante, entonces todos los demás quedan excluidos.
- C. Porque es una pérdida de tiempo votar dos veces.
- D. Porque no respetó la votación de los estudiantes.

11. En el descanso un estudiante le quita el balón a otro. Enfurecido se lanza a recuperarlo y terminan peleando dándose fuertes golpes. Los compañeros se aglomeran alrededor. Algunos tratan de separarlos diciendo que no vale la pena la discusión; otros los animan para que peleen más, otros se muestran indiferentes y otros salen a buscar ayuda. ¿Cuál de las actitudes de los compañeros impide terminar la pelea?

- A. Los que los animan para que peleen más.
- B. Los que tratan de separarlos.
- C. Los que se muestran indiferentes.
- D. Los que salen a buscar ayuda.

12. Camilo molesta y le pega a Mateo en todos los recreos y le advierte que si lo acusa con los profesores "le va a ir peor". Mateo decide quedarse callado. ¿Por qué la decisión de Mateo podría ayudar a que la situación siga igual?

- A. Porque si Mateo se queda callado, Camilo no va a saber lo que él piensa.
- B. Porque si Mateo se queda callado, no hay consecuencias para Camilo.
- C. Porque si Mateo se queda callado, se cumple la advertencia de Camilo.
- D. Porque si Mateo se queda callado, Camilo va a tener que hablar con alguien más.

13. Unos padres de familia están muy preocupados por el desorden de sus hijos: dejan la ropa tirada por todas partes, lo mismo la maleta y libros cuando llegan del colegio; los más pequeños dejan los juguetes por toda la casa; ninguna habitación está ordenada. ¿Cuál de los siguientes aspectos está presente en este problema?

- A. La poca recreación y descanso que tiene la familia.
- B. Las pocas responsabilidades académicas de los hijos.
- C. La falta de recursos económicos de la familia.
- D. La falta de normas y responsabilidades en la familia.

14. Felipe ha vivido siempre en una montaña de clima muy frío. Él recuerda que cuando era pequeño hacía mucho frío, había mucha neblina y muchos tipos de plantas y animales silvestres. Ahora no hace tanto frío, y ya casi no quedan animales. ¿Cuál podría ser una causa de la desaparición de algunos animales?

- A. Los vecinos cazaron sin control a los animales.
- B. Los vecinos no conocían las costumbres de los animales.
- C. Los vecinos protegieron a las crías de los animales.
- D. Los vecinos no alimentaron a los animales.

15. El profesor reprende a Alberto por su mal comportamiento. Alberto, yendo en contra del manual de convivencia, agrede físicamente al profesor. El profesor les pide a las directivas que expulsen a Alberto del colegio. Si las directivas expulsan a Alberto

- A. están vulnerando su derecho a la educación, porque el profesor no puede pedir la expulsión de un estudiante.
- B. no están vulnerando su derecho a la educación, porque Alberto no tiene derecho de ir al colegio.
- C. están vulnerando su derecho a la educación, porque las directivas no tienen derecho de expulsar

a Alberto.

D. no están vulnerando su derecho a la educación, porque Alberto fue expulsado por razones justas.

16. El rector de un colegio ha decidido que solo los estudiantes que tengan computadores en sus casas podrán tomar clases de informática en el colegio y usar los computadores de la sala de sistemas. Según el rector, las personas que no tienen computador en sus casas no sabrán cómo usarlos y pueden dañarlos más fácilmente. La medida impuesta por el rector

- A. apoya el derecho a la libertad, porque cada familia es libre de decidir si compra computador en su casa.
- B. va en contra del derecho a la igualdad, porque solo un grupo de alumnos podrá tomar clase de informática.
- C. apoya el derecho a la educación, porque garantiza el buen estado de los computadores del colegio.
- D. va en contra del derecho al descanso, porque algunos estudiantes tendrán que asistir a clase de informática.

17. En las elecciones del gobierno estudiantil, los estudiantes de un colegio simplemente terminaron votando por los candidatos más populares dentro del salón. ¿Cuál puede ser el problema de elegir a los representantes solo por ser los más populares?

- A. Ser popular en el salón normalmente está asociado a ser indisciplinado.
- B. Ser popular no deja tiempo para elaborar unas buenas propuestas.
- C. Ser popular hace que los estudiantes no sean apreciados por los profesores.
- D. Ser popular no garantiza que los estudiantes tengan las capacidades para ser buenos representantes.

18. Al finalizar el año escolar los estudiantes de un colegio deben evaluar a sus profesores. Estas evaluaciones son individuales y secretas. El profesor de matemáticas les entrega a los estudiantes la hoja de evaluación y les dice que si lo evalúan mal, él también puede hacer lo mismo. Sobre el comentario que les hizo el profesor a los estudiantes, se puede decir que

- A. tiene derecho de advertirles a los alumnos que no se debe hacer a los demás lo que uno no quiere que le hagan.
- B. no tiene derecho de hacer esa advertencia, pues es un abuso de autoridad tratar de intervenir en la evaluación que hacen los alumnos.
- C. tiene razones para recomendarles a los alumnos, porque el profesor es la máxima autoridad en el salón de clases.
- D. no tiene razones para hacer esa advertencia; en cambio, puede no entregarle al rector las evaluaciones malas.

19. Clara siente un mal olor en el salón y se levanta para abrir la ventana. El profesor le pregunta por qué se paró, a lo que ella contesta que por el mal olor. Al oír esto Ricardo grita: “¡Fue Jaime porque él es el cochino del salón!”. De las siguientes reacciones de los compañeros de clase, ¿cuál podría lastimar más a Jaime?

- A. Algunos miraron a Ricardo y le dijeron que se callara.
- B. Algunos se quedaron esperando la reacción del profesor.
- C. Algunos ignoraron el comentario y siguieron escribiendo.
- D. Algunos que estaban sentados cerca de Jaime se alejaron.

20. Carlitos llega llorando donde su mamá y le dice: “Mamá, tuve que pegarle a mi hermanito porque me pellizcó y él tiene que aprender que no debemos tratarnos con violencia entre nosotros. Eso fue lo que tú me enseñaste. ¿Cierto mamá?”. De la forma como actuó Carlitos se puede afirmar que

- A. es correcta, porque está enseñándole con el ejemplo a su hermano menor, que no debe usar la violencia.
- B. se contradice, porque quiere enseñarle a su hermano a no usar la violencia, y pegarle a

alguien es violento.

- C. es correcta, porque está enseñándole a su hermano lo que su mamá le enseñó a él cuando era más pequeño.
- D. se contradice, porque solo las mamás pueden enseñarles esas cosas a los hijos cuando están pequeños.

21. Inés cree que su profesora es más exigente con ella en las calificaciones que con los demás niños. Inés intenta reclamarle por esto a la profesora. La profesora, que es muy estricta con los horarios de clases, no le ha dado la oportunidad de hablar con ella. ¿Cuál es el conflicto, para Inés, en esta situación?

- A. Que la profesora no le suba sus calificaciones.
- B. Que la profesora premia a los estudiantes destacados.
- C. Que la profesora no permite el diálogo sobre las calificaciones.
- D. Que la profesora es estricta con todos los estudiantes.

22. En el salón se robaron una calculadora. Cuando llega el coordinador, todos niegan haber visto algo. Este entonces decide que todos en el salón deben pagar la calculadora y quedarse sin recreo por una semana. ¿Cuál de las siguientes opciones representa lo que probablemente pensarán de esta decisión los estudiantes que no participaron del robo?

- A. Que haber puesto el castigo para todos es injusto porque ellos no se robaron la calculadora.
- B. Que el castigo debería ser más estricto para todos porque robarse una calculadora es grave.
- C. Que deberían prohibir el uso de calculadoras y en su lugar hacer operaciones matemáticas a mano.
- D. Que el coordinador no debería meterse porque ese es un problema entre estudiantes.

23. La semana pasada Eduardo le prestó un libro a Jaime, y quedaron en que se lo devolvería el viernes. Ese viernes Eduardo se sintió muy molesto cuando se dio cuenta de que Jaime se estaba escondiendo de él, y ahora piensa que Jaime se quiere quedar con el libro. Jaime está escondiéndose de Eduardo porque su hermanito regó jugo sobre el libro y lo dañó, entonces no sabe qué hacer, no tiene dinero para comprar el libro y devolverlo. ¿Cuáles de las siguientes afirmaciones describen mejor lo que pasa en esta situación?

- A. Jaime no quiere devolverle el libro a Eduardo, Eduardo piensa que Jaime es un ladrón y que por eso se esconde.
- B. Eduardo siempre ha desconfiado de Jaime, Jaime es irresponsable.
- C. Jaime está temeroso por no saber cómo devolver el libro, Eduardo siente rabia de que no le quieran devolver su libro.
- D. Jaime y Eduardo piensan que no vale la pena perder una amistad por un libro.

24. Felipe y Daniel juran que siempre se apoyarán en todo y por toda la vida. Un día Felipe le dice a Daniel: “Ayer me di cuenta de dónde guarda el señor de la tienda el dinero de lo que vende durante el día; en la noche podemos entrar, tomarlo y repartirlo en partes iguales”. En esta situación, ¿qué se pone en riesgo y por qué?

- A. la amistad entre Felipe y Daniel, porque Daniel puede aceptar actuar de la manera deshonesta que le pide Felipe.
- B. la confianza que Daniel le tiene a Felipe porque Felipe le propuso que repartan el dinero en partes iguales.
- C. la amistad entre Felipe y Daniel, porque Daniel puede negarse a actuar de la manera deshonesta que le pide Felipe.
- D. la confianza que Daniel le tiene a Felipe, porque Daniel no propuso que repartan el dinero en partes iguales.

25. Un niño pierde el año. En la entrega de notas el profesor les comenta a los papás la situación de su hijo. Les dice que el año anterior era muy disciplinado y obtenía muy buenas notas, pero que este año se veía muy distraído y rara vez hacía las tareas. Los papás le cuentan al profesor que recientemente se han divorciado. De acuerdo con lo anterior, es probable que

- A. la situación familiar haya perjudicado el rendimiento académico del niño.

- B. el niño no pueda sacar buenas notas, porque es un mal estudiante.
- C. la situación familiar haya favorecido el rendimiento académico del niño.
- D. el niño se haya arrepentido de haber sido disciplinado y de haber sacado buenas notas el año anterior.

ANEXO 3: Tabla de Calificación, Prueba de Entrada y Salida.

No.	CLAVE	COMPONENTE	AFIRMACIÓN
1	B	Conocimiento	Conoce la Constitución y su función de enmarcar y regular las acciones de las personas y grupos en la sociedad.
2	A	Conocimiento	Conoce la Constitución y su función de enmarcar y regular las acciones de las personas y grupos en la sociedad.
3	B	Conocimiento	Conoce la Constitución y su función de enmarcar y regular las acciones de las personas y grupos en la sociedad.
4	C	Conocimiento	Conoce los mecanismos que los niños tienen a su disposición para participar activamente y para garantizar el cumplimiento de sus derechos.
5	D	Argumentación	Analiza y evalúa la pertinencia y solidez de enunciados o discursos.
6	C	Conocimiento	Conoce los mecanismos que los niños tienen a su disposición para participar activamente y para garantizar el cumplimiento de sus derechos.
7	B	Argumentación	Analiza y evalúa la pertinencia y solidez de enunciados o discursos.
8	D	Argumentación	Analiza y evalúa la pertinencia y solidez de enunciados o discursos.
9	A	Multiperspectividad	Reconoce la existencia de diferentes perspectivas en situaciones en donde interactúan diferentes partes.
10	D	Multiperspectividad	Reconocer distintas perspectivas en una situación de conflicto.
11	A	Multiperspectividad	Analiza las diferentes perspectivas presentes en situaciones en donde interactúan diferentes partes.
12	B	Multiperspectividad	Analiza las diferentes perspectivas presentes en situaciones en donde interactúan diferentes partes.
13	D	Pensamiento sistémico	Comprender que los problemas y sus soluciones involucran distintas dimensiones y reconocer relaciones entre éstas.
14	A	Pensamiento sistémico	Comprender que los problemas y sus soluciones involucran distintas dimensiones y reconocer relaciones entre éstas.
15	D	Conocimiento	Conoce la Constitución y su función de enmarcar y regular las acciones de las personas y grupos en la sociedad.
16	B	Conocimiento	Conoce la Constitución y su función de enmarcar y regular las acciones de las personas y grupos en la sociedad.
17	D	Conocimiento	Conoce los mecanismos que los niños tienen a su disposición para participar activamente y para garantizar el cumplimiento de sus derechos.
18	B	Conocimiento	Conoce los mecanismos que los niños tienen a su disposición para participar activamente y para garantizar el cumplimiento de sus derechos.

19	D	Argumentación	Analiza y evalúa la pertinencia y solidez de enunciados o discursos.
20	B	Argumentación	Analiza y evalúa la pertinencia y solidez de enunciados o discursos.
21	C	Multiperspectividad	Reconoce la existencia de diferentes perspectivas en situaciones en donde interactúan diferentes partes.
22	A	Multiperspectividad	Reconoce la existencia de diferentes perspectivas en situaciones en donde interactúan diferentes partes.
23	C	Multiperspectividad	Analiza las diferentes perspectivas presentes en situaciones en donde interactúan diferentes partes.
24	C	Pensamiento sistémico	Comprender que los problemas y sus soluciones involucran distintas dimensiones y reconocer relaciones entre éstas.
25	A	Pensamiento sistémico	Comprender que los problemas y sus soluciones involucran distintas dimensiones y reconocer relaciones entre éstas.

Tabla N° 3. Tabla de Calificación, Prueba de Entrada y Salida.

ANEXO 4: Caracterización de Faltas, cometidas por el grado de trabajo (6C)

Caracterización de Faltas	Faltas más comunes en su categoría
Faltas Leves	<ul style="list-style-type: none"> – Participar en juegos de azar dentro de la institución. – Asistir con el uniforme contrario al modelo acordado, incompleto o con prendas adicionales y extravagancias en la presentación personal. – Permanecer fuera del sitio donde se desarrollen las actividades académicas sin la debida autorización. – Llegar tarde a la institución, a clase o actos de comunidad. – La indisciplina en clase, en actividades pedagógicas o en actos de comunidad. – Despreocupación por la presentación personal, aseo del salón y de la Institución. – Portar el uniforme que no corresponda según su horario.

Faltas Graves	<ul style="list-style-type: none"> – La reiteración más de dos veces de una falta leve. <p>El bajo rendimiento académico debido a la irresponsabilidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> – La agresión verbal y psicológica. – Los daños a la planta física, muebles y enseres de la Institución. – Cuando se haya adelantado proceso formativo para faltas leves y se incumpla con los compromisos de mejoramiento o incurra en otra u otras faltas leves. – La evasión de la Institución, de las clases o de las actividades. – Pintura de grafitis dentro o fuera de la Institución. – Emplear modales como: altanería, vocabulario soez, burla o desacato a docentes, directivos y administrativos.. – El fraude en cualquiera de sus modalidades. – No llevar comunicados verbales o escritos a los padres de familia. – La permanente indisciplina en clases, la interrupción constante del desarrollo del proceso curricular, el empleo inoportuno de elementos que obstaculicen las actividades; estos elementos serán retenidos y solo serán devueltos a padres o acudientes. – Hacer uso de bienes ajenos sin autorización del dueño. – Encubrir las faltas graves de los compañeros o interferir en las investigaciones realizadas por las autoridades. – Ingresar o salir de la Institución por lugares distintos a la portería.
Faltas Gravísimas	<ul style="list-style-type: none"> – Presentarse a la Institución bajo el efecto de bebidas alcohólicas, estupefacientes o cualquier sustancia no permitida que afecte la salud física y mental, o usarlas, distribuir las dentro y fuera de la Institución; también la práctica del tabaquismo. – Portar o utilizar armas corto punzante, de fuego o explosivo para intimidar o lesionar a miembros de la comunidad. – El robo comprobado. – Falsificación de firmas o documentos – La agresión física y la participación en riñas y su provocación dentro y fuera de la Institución.
Faltas Colectivas	<p>Son aquellas en que se involucran varios estudiantes, el curso o un grupo en general que por encubrimiento de la falta se imposibilita identificar al responsable. A los involucrados se les aplicó el debido proceso de acuerdo con el manual de convivencia (ENS Sor Josefa del Castillo y Guevara de Chiquinquirá – 2012).</p>
Actas de Compromisos	<p>Documentos que se elaboran una vez el o los estudiantes han reincidido en faltas leves, graves o gravísimas, y a través del cual se firman compromisos comportamentales, se establecen pautas, responsabilidades y procedimientos a seguir en caso de presentarse nuevos incumplimientos.</p>

Tabla N° 4. Caracterización de Faltas, cometidas por el grado de trabajo (6C)

ANEXO 5: Tabla de resultados de aplicación de la Encuesta de entrada

ITEM	Estudiantes																																Promedios Grupos																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	promedio total ítems	Rtas No Acertadas	Rtas acertadas						
1	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	0	0	2	2	2	0	2	2	0	2	2	2	0	2	2	0	0	2	2	2	0	0	0	2	2	2	0	2	2	2	2	1,4	13	29							
2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,8	5	37						
3	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,8	5	37					
4	2	0	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,6	9	33				
5	0	2	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	2	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0,5	32	10		
6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,0	0	43			
7	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,2	37	5		
8	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	2	2	0	0	2	0	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0,5	31	11		
9	0	2	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	2	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,5	32	10		
10	0	0	0	2	0	0	2	2	0	2	0	2	0	0	0	2	0	0	2	2	0	2	0	2	0	2	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0,7	28	14		
11	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	1,0	20	22	
12	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,2	38	4		
13	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,0	0	43		
14	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,8	5	37	
15	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	0	0	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	0	0	2	2	2	0	0	2	2	2	1,4	13	29
16	2	2	2	0	2	2	0	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,7	7	35		
17	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	0	2	2	2	0	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	1,4	12	30	
18	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,0	1	41		
19	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	1,0	21	21	
20	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	0	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	0,8	25	17	
21	2	0	2	0	2	0	0	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	1,0	21	21	
22	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,3	35	7		
23	2	2	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	2	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0,6	30	12		
24	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	1,0	22	20	
25	2	2	2	2	2	2	0	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,8	4	38		
total por estudiante sobre 50	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	2	3	2	2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	28,8			

Tabla N° 5. Tabla de resultados de aplicación de la Encuesta de entrada

ANEXO 6: Tabla de resultados de aplicación de la Encuesta de Salida

ITEM	Estudiantes																																								Promedios Grupos															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	promedio total items	rtas fallidas	rtas acertadas											
1	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,7	7	35							
2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,8	5	37						
3	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,8	5	37					
4	2	0	2	2	2	0	2	2	2	2	0	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,6	9	33				
5	0	2	0	0	0	2	0	2	0	2	0	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,6	9	33				
6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,0	0	43			
7	2	2	2	0	2	0	2	2	2	2	0	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,5	10	32			
8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,0	0	43			
9	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,7	7	35			
10	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,8	4	38		
11	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,8	4	38			
12	0	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,7	7	35		
13	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,0	0	43	
14	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,8	5	37		
15	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,9	3	39	
16	2	2	2	0	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,7	7	35		
17	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,7	7	35		
18	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,0	1	41
19	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	0	2	2	2	0	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,8	5	37	
20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,9	3	39	
21	2	2	2	0	2	0	0	2	2	0	2	0	2	0	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,6	8	34		
22	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	0	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,7	6	36		
23	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,9	3	39	
24	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,6	8	34		
25	2	2	2	2	2	2	0	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,8	4	38	
total por estudiante sobre 50	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	44,0		

Tabla N° 7. Tabla de resultados de aplicación de la Encuesta de Salida

